

Perusopetuksen laatutyö

Erilaisia tapoja ottaa laatukriteerit hallintaan

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:7

Merja Lehtonen (toim.)



Perusopetuksen laatutyö

Erilaisia tapoja ottaa laatukriteerit hallintaan

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:7

Merja Lehtonen (toim.)



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet

Koulutuspolitiikan osasto / Utbildningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

www.minedu.fi/julkaisut

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä, opetus- ja kulttuuriministeriö

Kansikuvat / Pärmbilder: OKM/Arkisto/Muotoiluinstituutti 2011 (kuvat 1, 2 ja 3), www.rodeo.fi (kuva 4)

Kuvat / Bilder: www.rodeo.fi (s. 16, 38, 42, 60 ja 62), OKM/Arkisto/Muotoiluinstituutti 2011 (s. 8, 24, 30, 34 ja 52)

ISBN 978-952-263-207-4 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0351 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja / Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2013:7

Perusopetuksen laatutyö.
Erilaisia tapoja ottaa laatukriteerit hallintaan

Tiivistelmä

Perusopetukselle julkaistiin laatukriteerit vuonna 2009. Opetus- ja kulttuuriministeriö on avustanut yli kuudella miljoonalla eurolla opetuksen järjestäjiä ottamaan laatukriteerit käyttöön.

Tässä kirjassa on koottu yhteen esimerkkejä tehdystä laatutyöstä eri näkökulmista. Alussa professori Jari Lavonen analysoi laatutyötä Helsingin yliopistossa ja sitä, millä tavalla se näyttäytyy aineenopettajaksi opiskeleville opiskelijoille. Toiseksi hän analysoi pedagogisten opintojen tutkintovaatimuksia laatutyön näkökulmasta.

Artikkelit tuovat esille erikokoisten kuntien toimintatapoja laatukriteereiden käyttöön ottamiseksi. Lempäälän kunnan laatukäsikirjan tuottaminen, Kaarinan kaupungin rehtorikeskeinen työtapa ja Salon kaupungin yhden koulun toimintamallit edustavat keski-suurten kuntien laadun varmistamisen toimintatapoja. Helsingin kaupungin artikkelin lähtökohtana on aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä kerhotoiminnan laatukorttien käyttöönotto. Päijät-Hämeen yhdentoista kunnan laatutyö on pohjautunut laajapohjaiseen yhteiseen kyselyyn, jossa otetaan huomioon perusopetuksen laatukriteerit. Toiminta on edennyt kohti CAF-arviointijärjestelmää. Tämä kirja esittelee myös esimerkinomaisesti lukiokoulutukseen luodun ja pilotoidun laadunhallintamallin, joka on tehty laajana yhteistyönä. Oulussa laatutyötä on tehty systemaattisesti, ja huomiota on kiinnitetty erityisesti henkilöstön innostamiseen laatutyöhön.

Hyvän fyysisen oppimisympäristön laatukortin sisältöä analysoivat tutkijat Marko Kuuskorpi ja Maarika Piispanen uusia tilaratkaisuja pohtivassa artikkelissaan. Koulun toimintakulttuurissa ja siihen liittyvässä muutoksessa rakennuksen eri tilat, tilakokonaisuudet sekä kaluste- ja laitetason muunneltavuus ja joustavuus tarjoavat mahdollisuuden erilaisten opetus- ja oppimismenetelmien ja -tapojen kokeiluun.

Tämän julkaisun toivotaan antavan uusia erilaisia näkökulmia perusopetuksen laadun kehittämistyöhön.

Kvalitetsarbetet inom den grundläggande utbildningen.
Olika sätt att tillämpa kvalitetskriterier.

Sammandrag

År 2009 publicerades kvalitetskriterier för den grundläggande utbildningen. Undervisnings- och kulturministeriet har satsat drygt sex miljoner euro för att utbildningsarrangörerna ska ta i bruk kvalitetskriterierna.

Den här boken är en sammanställning av exempel för det kvalitetsarbete som har utförts med utgångspunkt i olika perspektiv på temat. Inledningsvis analyserar professor Jari Lavonen kvalitetsarbetet vid Helsingfors universitet och det sätt på vilket det visar sig för studerande som efter sina studier blir ämneslärare. Vidare analyserar han de pedagogiska studiernas examenskrav med avseende på kvalitetsarbetet.

Artiklarna belyser hur kommuner av olika storlek har gått tillväga för att ta i bruk kvalitetskriterierna. De sätt på vilka kommuner av medelstorlek säkerställer sin kvalitet belyses av olika exempel: t.ex. framtagandet av en kvalitetshandbok i Lempäälä kommun, det rektorscentrerade arbetssättet i staden St. Karins och modellerna för verksamhet för en skola i Salo. Utgångspunkten för Helsingfors stad är ibruktagandet av kvalitetskort dels för morgon- och eftermiddagsverksamheten samt för klubbverksamheten. Elva kommuners samarbete kring kvalitetsarbetet i östra Tavastland grundar sig på en omfattande gemensam enkät i vilken man beaktar kvalitetskriterierna för den grundläggande utbildningen. Verksamheten närmar sig systemet för CAF-utvärdering. Boken presenterar också en modell för kvalitetsarbete i gymnasieutbildningen. Den här modellen baserar sig på omfattande samarbete. I Uleåborg har man systematiskt gått in för kvalitetsarbete och man har fäst uppmärksamhet speciellt vid att personalen ska engageras i kvalitetsarbetet.

Forskarna Marko Kuuskorpi och Maarika Piispanen analyserar kvaliteten på en bra fysisk inlärningsmiljö och på nya lösningar vad gäller lokaliteterna i skolan. Det blir möjligt att pröva på olika undervisnings- och inlärningsmetoder när lokaliteterna är omvandlingsbara och inredningen och apparaterna går att använda i varierande och flexibla sammanhang.

Önskvärt är att den här publikationen genererar fräscha idéer för och nya perspektiv på kvalitetsarbetet inom den grundläggande utbildningen.

Esipuhe

Perusopetuksen laatukriteerit valmistuivat vuonna 2009. Laaja asiantuntijajoukko valmisti niitä huolella. Mukana oli niin tiedepohjainen kuin käytännön toteuttajien edustus unohtamatta järjestöjen ja hallinnon mukanaoloa. Koulujen ja opetuksen järjestäjien kokonaisvaltaiselle toiminnalle haluttiin antaa työväline, joka helpottaa systemaattista ja jatkuvaa kehitystyötä.

Opetuksen järjestäjillä on ollut velvoite lain mukaisesti arvioida toimintaansa jo 1990-luvulta lähtien. Näin on toki tapahtunutkin. Tarkastelun kohteena ei kuitenkaan saa olla vain oppilasarviointi, jossa Suomi on saavuttanut hyviä tuloksia, vaan toiminnan pitää kohdistua kokonaisvaltaisesti koko koulutyöhön. Ennen perusopetuksen laatukriteerien julkaisemista useat opetuksen järjestäjät olivat valinneet arviointivälineiksi yleisesti käytössä olleita arviointijärjestelmiä, kuten EFQM tai CAF, tai osa oli kehittänyt omia arvioinnin hallintatapoja. Perusopetuksen laatukriteerit toivat lisän, jossa oli ”käännetty” koulun kielelle niitä kriteereitä, joita opetus- ja kulttuuriministeriö haluaa painottaa. Emme luoneet uutta järjestelmää, vaan halusimme tukea koulutuksen järjestäjiä ja antaa mahdollisuuden sisällyttää tärkeinä pitämämme koulutusta koskevat kriteerit jo olemassa oleviin järjestelmiin. Uskon, että perusopetuksen laatukriteerit ovat tukeneet myös niitä koulutuksen järjestäjiä, joilla ei välttämättä ole ollut vielä käytössä systemaattista laadun arviointia.

Perusopetuksen laatukriteereissä on haluttu korostaa myös ylläpitäjän toimenpiteitä, joilla luodaan perusedellytykset toiminnan onnistumiselle. Yhteistyö ja tiedonvälitys opetuksen järjestäjän ja koulujen välillä on välttämätön hyvän lopputuloksen saavuttamiseksi.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut kriteereiden käyttöönottoa kaikkiaan yli kuudella miljoonalla eurolla. On ollut hyvä havaita, että kolmasosa rahoitusta saaneista kunnista on päätyntä muokkaamaan alueelle soveltuvia kriteereitä yhteistyössä naapurikuntien kanssa. Tämä yhdessä tehty laatutyö on varmasti tukenut sitä yhteistyötä, jota kunnilta ja opetuksen järjestäjiltä tulevaisuudessa vaaditaan.

Laadun arviointi pohjautuu kaikessa yksinkertaisuudessaan niin sanottuun Demingin ympyrään: suunnittele, toteuta, arvioi ja kehitä edelleen (plan, do, check, act). Tämä pätee yhtä hyvin, kehitetäänpä sitten oppimisympäristöjä, uusia opetusmenetelmiä, oppilaskunnan toimintaa tai opetussuunnitelmatyötä. Suunnitelmallisella tavoitteiden asettelulla päästään helpommin päämäärään kuin summittaisella eteenpäin puurtamisella.

Suunnitelmallisia tavoitteita voi matkan varrella toki muuttaa, mutta niitä pystyy myös arvioimaan ja parantamaan.

Yhdessä tekeminen kuuluu laatutyöhön. Yhdessä asetetut tavoitteet jäävät toteutumatta, jos ne eivät kosketa kaikkia, ja jos kaikki eivät niihin sitoudu. Tavoitteellisen toiminnan parhaita lähtökohtia on palkitsevuus. On hyvä tietää, missä asioissa on onnistuttu, ja mitkä hyvät asiat kannattelevat toimintaa ongelmallisina hetkinä. Tärkeintä on kuitenkin tietää, missä asioissa pitää toimintaa parantaa. Säilyttävällä toiminnalla ei tänä päivänä mennä eteenpäin yhteiskunnassa eikä koulumaailmassa. Kun yhteiskunta ympärillä tekee suuria harppauksia esimerkiksi teknologiassa, ei koulu voi jäädä sivustakatsojaksi.

Perusopetuksen laatukriteerit on työkalu, joka auttaa opetuksen järjestäjiä löytämään omat vahvuutensa ja omat kehittämiskohteensa. Se auttaa tiedostamaan toiminnassa olevat puutteet ja parantamaan niitä, mutta ennen kaikkea se kertoo toiminnan parhaat puolet ja kannustaa olemaan ylpeä tehdystä hyvästä työstä. Perusopetuksen laatukriteerit on suositusluonteinen työkalu, joka tukee opetuksen järjestäjien yhtenäistä toimintaa. Toivon, että laatukriteerit tukevat myös kunnan yhteisiä käytänteitä, vaikka kouluvuosi ja budjettivuosi ovat erilaisia, ja se aiheuttaa usein haasteita talousarvion laadinnassa.

Tämän julkaisun tarkoitus on tukea laaja-alaisesti sitä laatutyötä, jota perusopetuksessa tehdään sekä opetuksen järjestäjien, koulujen että opettajankoulutuksen laatujärjestelmien kautta.

Eeva-Riitta Pirhonen
ylijohtaja
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Sisältö

Tiivistelmä	3
Sammandrag	4
Esipuhe	5
Millaisia valmiuksia aineenopettajien peruskoulutus antaa koulun laatutyöhön, <i>Jari Lavonen</i>	9
Oulun koulu – laatukoulu, <i>Päivi Mäki</i>	17
Päijät-Hämeen kuntien yhteistyö perusopetuksen arvioinnissa ja laatukriteereiden käyttöönotossa, <i>Anjariitta Carlson</i>	25
Luovaa laatua Lempäälässä. Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012, <i>Sirpa Ritoniemi ja Mari Luosa</i>	31
Laadukkaan iltapäivätoiminnan rakennuspuut Helsingissä, <i>Leena Palve-Kaunisto, Hanna Välitälo</i>	35
Laadukas iltapäivätoiminta on koulumme näyteikkuna koteihin, <i>Sari Sola</i>	39
Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut, <i>Marko Kuuskorpi, Maarika Piispanen</i>	43
Lukiokoulutuksen laadunhallintamalli oppilaitoksen kehittämisen ja johtamisen tukena, <i>Pia Setälä, Kyösti Värri</i>	53
Salon Keskustan koulun laatuprosessi 2012, <i>Leena Liusvaara</i>	61
Luovaa laatua Kaarinasta, <i>Esko Poikela</i>	63



Millaisia valmiuksia aineenopettajien peruskoulutus antaa koulun laatutyöhön

Jari Lavonen, professori

Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto

Aineenopettajaksi suuntautuvien opiskelijoiden pedagogisten opintojen tavoitteissa ei mainita suoraan laatukriteereitä tai laadunvarmistusta. Toisaalta opetuksen suunnitteluun liittyvällä kurssilla tarkastellaan tavoitteiden luonnetta ja tavoitteiden asettamista sekä arviointiin liittyvällä kurssilla arvioinnin merkitystä laajasti koulun toiminnan, opetuksen ja oppimisen sekä koulun ja opetuksen kehittämisen kannalta. Harjoitteluissa opiskelijat työskentelevät konkreettisesti tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin parissa. Opiskelijat saavat siis valmiuksia tarkastella koulun kaikkia toimintoja tavoitteiden ja arvioinnin näkökulmasta. Lisäksi opiskelijat analysoivat laajasti koulun toimintaa, kuten kokonaisvaltaista suunnittelua ja oppilashuoltoa. Eri kursseilla ja harjoitteluissa tarkastellaan arvojen ja tavoitteiden suhdetta sekä pohditaan näkökulmia arvottaa tuloksia korkeatasoisiksi. Tällaista strategista ajattelua, johon kuuluu myös laaja-alainen arviointi, pidetään laatutyön kannalta olennaisena. Tässä artikkelissa tarkastellaan, millä tavalla aineenopettajaopiskelijat perehtyvät laatuun ja laatuajatteluun pedagogisten opintojen kursseilla ja välillisesti opiskellessaan opettajankoulutuslaitoksella.

1 Laatutyö Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella

Helsingin yliopiston laatuasiakirjojen¹ mukaan laatu näkyy yliopistossa tarkoituksenmukaisena toimintana ja korkeatasoisina tuloksina. Yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän lähtökohtana on yliopiston strategia, ja järjestelmän tavoitteena on tukea kaikkien toimintojen jatkuvaa kehittämistä ja laadun arvioimista.

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos² on sitoutunut yliopiston laatutyöhön ja pyrkii kaikessa toiminnassaan hyvään laatuun. Laitoksella työskentelee noin 220 työntekijää ja opiskelee noin 2500 opiskelijaa laitoksen kuudessa koulutusohjelmassa. Laitoksen visio, toiminnan tavoitteet, kuten määrälliset ja laadulliset tutkinto- ja tutkimustavoitteet sekä työhyvinvointiin liittyvät tavoitteet, kuvataan laitoksen toimintasuunnitelmassa. Laitoksen toimintasuunnitelma ohjaa päätöksentekoa laitoksen eri tasoilla, kuten laitosneuvostossa, koulutuksissa ja tutkimusyksiköissä.

Laitoksen laatuakulttuuriin kuuluu laadukkaiden tulosten tavoittelu, toimintojen jatkuva arviointi ja niiden kehittäminen. Laadukkaaseen toimintaan

¹ <http://www.helsinki.fi/laatu/laadunvarmistus.html>

² <http://www.helsinki.fi/okl/>

kannustavat laitoksen toimintasuunnitelmassa tutkimukselle, opetukselle ja yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle sekä muille toiminnoille asetetut tavoitteet. Laitoksen toimintakäsikirjassa kuvataan laadunhallinnan menettelyt ja vastuut sekä tavoitteiden saavuttamista tukevat keskeiset prosessit, kuten opetuksen suunnittelun periaatteet, rekrytointi ja perehdytys sekä esittely. Toimintakäsikirjassa kuvataan myös vuorovaikutuskanavat, joita ovat mm. laitoskokous, koulutuksen kokous ja kehityskeskustelut.

Keskeisiä jatkuvassa käytössä olevia laadunvarmistusmenettelyitä ovat erilaiset arvioinnit ja keskustelut: koulutusten opettajien itsearvioinnit koulutuksen toiminnasta, opiskelijapalaute ja työelämäpalaute sekä niiden käsittely, työhyvinvoinnin seuranta ja kehityskeskustelut. Kerättyyn ja saatuun palautteeseen liittyvät kaikissa tapauksissa analyysi ja johtopäätökset sekä niitä seuraavat toimenpiteet. Opiskelijoille annetaan palautteesta myös vastapalautetta. Kaikki nämä prosessit tuottavat tietoa strategisen johtamisen ja toiminnanohjauksen tarpeisiin.

Laitoksen toimintasuunnitelman 2013–2016 valmistelu oli laajasti yhteisön jäseniä, myös opiskelijoita, osallistava. Toimintasuunnitelmissa kuvataan osana koko yliopiston strategista kehystä, millä tavalla laitoksen laadunhallintaa toteutetaan ja uudistetaan.

1.1 Prosessien ja tehtävien kuvaukset

Laitoksella on tehty toimintasuunnitelman pohjalta johdonmukaisia linjauksia ja prosessien kuvauksia. Tällaisia kuvauksia ovat mm. laitoksen tutkintovaikeuksien valmisteluprosessi ja opetuksen suunnitteluprosessi sekä tutkimustoiminnan johtaminen ja resursointi. Prosessikuvaukset koskevat samalla tavalla kaikkia laitoksen työntekijöitä. Ne on valmisteltu yhdessä ja käsitelty henkilöstökokouksessa. Myös tehtävät, kuten laitosjohtajan, tutkimus- ja opetusasioista vastaavan varajohtajan sekä koulutusten johtajien tehtävät on kuvattu. Esimerkiksi koulutuksen johtajan tehtävät on kuvattu seuraavalla tavalla (tutkimusta ei ole organisoitu koulutuksittain):

Laitoshallinto

- johdon ryhmä, yhteydet muihin koulutuksiin, laitoksiin, tiedekuntiin ja korkeakouluihin

Koulutuksen hallinto

- kehittämisryhmän johtaminen,
- 1 600 tunnin työajan allokoinnin koordinoiti;
- lukuvuoden opetuksen suunnittelun johtaminen
- koulutuksen itsearviointi ja koulutuksen kehittäminen

Henkilöstöhallinto

- lähiesimies koulutuksen työntekijöille,
- kehityskeskustelut ja palkkausjärjestelmäasiat
- osallistuminen koulutuksen henkilöstön rekrytointiin

Opintohallinto

- opetustoiminnan johtaminen ja laadunvarmistus
- koulutuksen opetussuunnitelmatyön johtaminen
- opiskelijavalinnat ja niiden kehittäminen, valintatoimikunta
- opiskelijapalautteen kerääminen, käsittely ja vastapalaute

Tiedotus

- tiedotuksen johtaminen koulutuksessa
- TUHAT-tietokanta (koulutuksen opettajien ja tutkijoiden tukeminen)

Laitoksella on opetus-, tutkimus- ja työympäristötoimikunta sekä työryhmiä, kuten kansainvälisten asioiden työryhmä. Jokaisessa koulutuksessa on kehittämisryhmä. Kehittämisryhmien apuna on jaoksia. Toimikuntien, työryhmien, kehittämisryhmien ja jaosten kokoonpano määräytyy siten, että kokoonpano edistää tiedon kulkua koulutusten sisällä, koulutusten ja tutkimusyksiköiden välillä, laitoksen sisällä (koulutusten välillä) ja laitoksen ja tiedekunnan välillä sekä laitoksen ja sen sidosryhmien välillä. Tärkeä periaate toimikuntien ja työryhmien jäsenten valinnassa on ollut se, että asioiden valmistelussa voidaan ottaa huomioon erilaisia näkökulmia.

Päätettäväksi tulevia asioita valmistellaan opettajan-koulutuslaitoksen toimikunnissa ja työryhmissä sekä koulutusten kehittämisryhmissä ja jaoksissa yliopiston strategian, tiedekunnan tavoiteohjelman ja laitoksen toimintasuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti. Opiskelijat osallistuvat sekä valmistelevien että päättävien ryhmien toimintaan. Päätöksiä tekevät laitosjohtaja ja laitosneuvosto esittelystä. Esittelyitä sekä päätösten toimeenpanoa valmistellaan ja päätösten toimeenpanoa seurataan erityisesti laitoksen johdon ryhmässä. Johdon ryhmään kuuluvat laitoksen johtaja, varajohtajat, koulutusten johtajat ja varajohtajat sekä toimisto- ja koulutuspäälliköt.

Prosessien ja tehtävien kuvaamisella on monta etua. Jokainen laitoksen työntekijä tietää, kuka vastaa mistäkin asiasta ja miten tietty prosessi viedään läpi. Yliopiston toiminnalle on tyypillistä, että opettajat ja tutkijat saavat tutkimusrahoituksia tai siirtyvät joskin aikaa muihin tehtäviin esimerkiksi ulkomaille. Näin on käynyt myös opettajankoulutuslaitoksella kaudella 2010–2013. Kauden aikana ovat vaihtuneet kaikki varajohtajat ja kolme koulutuksen johtajaa. Uuteen tehtävään siirtyvälle henkilölle on eduksi, että hän on heti alusta saakka tietoinen siitä, mitä hänen tehtäviinsä kuuluu.

1.2 Vuorovaikutus ja vuorovaikutuskanavat

Opettajankoulutuslaitos on asiantuntijaorganisaatio, jonka opettajat, tutkijat ja hallinto henkilöt ovat sitoutuneet työhönsä. Laitoksen johtaminen ei perustu siihen, että johtajat tai varajohtajat osaisivat tai tietäisivät itse kaiken, vaan johtaminen perustuu dialogiin ja kollegiaaliseen päätöksentekoon. Dialogiin kuuluvat mm. arvoista ja päämääristä keskustelu. Johtajien tehtävänä on tukea ja vaalia avoimen ja yhteisöllisen ilmapiirin ja luottamuksen sekä oikeudenmukaisuuden kulttuurin syntymistä ja luoda laitoksesta paikka, jossa asiantuntijoiden parhaat puolet pääsevät esille. Tällaiseen ilmapiiriin kuuluvat muun muassa henkilöstön kuuleminen, selkeiksi tehdyt tavoitteet, sisäinen arviointi ja palautteet. Laitoksen toimikuntien, työryhmien ja kehittämisryhmien kokouksissa käsitellyistä (valmistelussa olevista) asioista tiedotetaan laitoksen henkilökunnalle. Tiedotus ryhmästä ulospäin henkilökunnalle ja opiskelijoille tapahtuu intranetin ja sähköpostin välityksellä.

Suurella laitoksella, jossa työntekijät työskentelevät viidessä, tosin lähekkäin, olevassa rakennuksessa, dialogi ja vuorovaikutus ovat haasteellisia. Siksi vuorovaikutusta tarkastellaan ja tuetaan kolmella tasolla: laitoksen, koulutuksen ja lähiesimiehen ja työntekijän tasolla. Laitoksen tasolla vuorovaikutuskanavia ovat laitos- ja henkilöstökokoukset sekä kehittämispäivät. Laitosneuvostolla on keskeinen rooli tavoitteiden asettamisessa, arvioimisessa ja resurssien allokoimisessa. Koulutuksen tasolla vuorovaikutus hoituu kehittämisryhmissä ja esimerkiksi

tutkimusryhmien tapaamisissa. Yksilön tasolla kehityskeskusteluilla ja vapaamuotoisilla keskusteluilla on keskeinen rooli. Tarvitaan myös keinoja tasojen väliseen vuorovaikutukseen. Laitoksen johdon ryhmä, johon kuuluvat laitoksen johtaja, varajohtajat, koulutusten johtajat ja varajohtajat sekä toimisto- ja koulutuspäällikkö, on osoittautunut keskeiseksi tasojen väliseksi vuorovaikutuskanavaksi. Johdon ryhmä on ennen kaikkea päätöksentekoa valmisteleva ja toimeenpanoa seuraava ja arvioiva ryhmä. Asioiden valmistelu johdon ryhmässä osallistaa koulutusten johtajat ja samalla koko koulutuksen väen sekä sitouttaa henkilöstön tehtyihin päätöksiin. Tavoitteista keskusteluun ja tavoitteiden arvioimiseen olemme valjastaneet myös erilaiset verkkotyökalut. Laitoksen johtaminen perustuu siis dialogiin ja kollegiaaliseen asioiden valmisteluun sekä päätöksentekoon.

Laitoksella käydään lähiesimiehen ja työntekijän kehityskeskustelut syyslukukaudella. Kehityskeskusteluihin valmistaudutaan johdon ryhmän kokouksessa keskustelemalla kehityskeskusteluiden tavoitteista. Kukin lähiesimies tekee kehityskeskusteluiden jälkeen yhteenvedon, ja yhteenvedoista keskustellaan laitoksen johdon ryhmässä ja laitoksen työhyvinvointipäivänä. Lisäksi jokainen lähiesimies käy lähialaistensa kanssa yhteisen palautekeskustelun. Kehityskeskusteluiden tavoitteena on arvioida kulunutta työvuotta ja asettaa yhteisiä tavoitteita seuraavalle vuodelle työntekijän ja laitoksen tavoitteiden näkökulmasta. Tavoitteena on myös työntekijän äänen kuuleminen ja tavoitteista keskusteleminen sekä palautteen kerääminen laitoksen toiminnasta ja työhyvinvoinnista. Keskustelun aikana arvioidaan, millä tavalla rakenteet laitoksella ja ammatillinen vuorovaikutus edistävät tavoitteiden saavuttamista. Kehityskeskusteluiden lopuksi kirjataan asiat, jotka todettiin, ja asiat, jotka sovittiin tai asetettiin tavoitteeksi seuraavalle vuodelle.

1.3 Laadunvarmistuksesta laatukulttuuriin

Opettajankoulutuslaitoksella ei edellä olevan kuvauksen perusteella ole käytössä tiukkoja tai muodollisia laatukriteerejä tai muodollisia laadunvarmistuksen välineitä. Laadunvarmistuksen tai kontrolloinnin asemasta laitoksella pyritään ylläpitämään laatukulttuu-

Laitoksen tason laatutyön lisäksi on hyvä hahmottaa myös muita laatutyön tasoja. Suomalaisessa korkeakoulujen laadunvarmistusajattelussa voidaan erottaa kolme tasoa:

- Kansalliset strategiat ja tavoiteohjelmat (esim. Vuoden 1989 *Kansallisen opettajan-koulutuksen kehittämisryhmän* kuvaus kansallisista tavoitteista; opetusministeriön vuonna 2007 julkaisema *Opettajankoulutus 2020* -muistio 2007:44)
- Toimijoiden itsearviointiin perustuvat kansalliset arvioinnit (esim. Jussilan ja Saaren vuonna 1999 johtama kansallinen opettajankoulutuksen arviointi)
- Opettajankoulutuslaitosten laatimien toimintakäsikirjojen ja laatujärjestelmien kansalliset auditoinnit (Korkeakoulujen arviointineuvoston 2005–2011 tekemä korkeakoulujen laatujärjestelmien auditointi)

- Yliopiston tason laadunvarmistuksen organisointi ja tuki tiedekunnille ja laitoksille (laatupäällikkö ja laadunhallinnan ohjausryhmä)
- Yliopiston tason strategia ja tavoitteet sekä toiminnanohjausjärjestelmä
- Yliopiston tason arvioinnit, tietokantojen tuottamat palautteet opetus ja tutkimustuloksesta sekä keskitetyt opiskelijapalautejärjestelmät ja opintojen etenemisen seurannan järjestelmä (etappi)

- Laitoksen toimintasuunnitelma, koulutusten suunnitelmat
- Laitoksen toimintakäsikirja (prosessien hallinta)
- Tietokantojen tuottama palaute opetus- ja tutkimustuloksesta sekä opiskelija- ja työelämäpalaute ja näiden käsittely laitoksen ja koulutusten tasolla
- Kehityskeskustelut ja niiden yhteenvetojen analysointi

Seuraavat piirteet ovat ominaisia opettajankoulutuslaitoksen laatutyölle:

- Laatutyö perustuu siihen, että eri tasoilla työskentelevät henkilöt luottavat toisiinsa. Luottamus on ansaittu, ja se perustuu kaikilla tasoilla työskentelevien työntekijöiden ammatillisuuteen, työhön sitoutumiseen ja vastuuseen. Laatutyö on jalkautettu.
- Suomalainen järjestelmä sallii vapausasteita eri tasoilla oleville työntekijöille. Tämä vapaus ja toisaalta ensimmäisessä kohdassa esillä ollut vastuu sallivat ja suorastaan yllyttävät kehittämään tavoitteita, toimintoja ja arviointia. Järjestelmä synnyttää laatutyöhön innovaatioita.
- Arviointi on valjastettu tukemaan kehittämistä (*enhancement-led assessment, assessment for improvements*). Arviointitietoa, kuten opiskelijapalautteita tai työelämäpalautteita, kerätään erilaisin menetelmin, ja palautetta analysoidaan kunkin koulutusohjelman opettajien kanssa. Palautetiedon analysointi johtaa kehittämissuunnitelmiin ja suunnitelmien toimeenpanoon.
- Laadunvarmistuksen kolmella tasolla toimivilla henkilöillä on yhteisiä tapaamisia. Yliopiston

12

tason toimijat ovat jatkuvassa kanssakäymisessä laitoksen tason toimijoiden kanssa esimerkiksi laatuviierailujen kautta. Opetus- ja kulttuuriministeriö kutsuu kasvatustieteen alan dekaanit ja laitosjohtajat vuosittain neuvottelupäiville.

2 Opettajankoulutuksen kurssit antavat opiskelijoille valmiuksia laatutyöhön

Opettajankoulutukseen on aina kuulunut kursseja, jotka ohjaavat opiskelijoita pohtimaan suunnitteluun, mukaan lukien strateginen suunnittelu, ja arviointiin liittyviä asioita sekä perehtymään opetussuunnitelmaan ja arviointikäytäntöihin ja koulun jatkuvaan kehittämiseen. Esimerkiksi aineenopettajat perehtyvät arviointiasioihin Opetuksen arviointi ja kehittäminen -kurssilla. Kurssin tavoitteena on auttaa opiskelijoita ymmärtämään muun muassa

- palautteen ja arvioinnin merkitys opetuksen, opiskelun ja oppimisen eri vaiheissa
- arvioinnin erilaiset tehtävät ja muodot sekä
- arviointiin liittyvät koulutuspoliittiset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet.

Kurssin tavoitteissa ei suoraan tuoda esille koulutuksen järjestämiseen liittyviä laatunäkökohtia tai laadunvarmistuksen keinoja. Käytännössä edellä mainittujen tavoitteiden pohjalta tarkastellaan kuitenkin koulutuksen laatua ja laadunvarmistusta. Olen opettanut aineenopettajille yli 20 vuoden ajan erilaisia opetuksen suunnitteluun ja arviointiin liittyviä kursseja, ja kuvailen seuraavassa, millä tavalla laatutyö on kursseilla esillä.

Suunnittelukurssilla pohditaan, miksi ja millälaisia yleistavoitteita asetetaan koulun toiminnalle ja oppilaiden edistymiselle sekä tietyn oppiaineen opetukselle. Tavoitteita tarkastellaan ja todetaan, että tavoitteet ovat linjassa muun muassa arvoperustan ja oppimiskäsityksen sekä paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettujen strategisten tavoitteiden kanssa. Kansallinen, kunnan ja koulun tason tavoitteenasettelu on linjassa. Suunnittelukurssilla tuodaan esille, että tavoitteiden tarkoituksena on auttaa opettajaa ja opiskelijaa suuntautumaan opetukseen ja opiskeluun sekä yleisesti koulun toimintaan. Kurssilla koroste-

taan, että tavoitteiden perusteella opettaja valitsee tarkoituksenmukaiset opetuksen työtavat/ opetusmuodot/opetusmenetelmät/oppimismenetelmät, oppimis- ja opiskeluympäristöt sekä opiskeltavan sisällön. Sisältö täytyy ymmärtää tässä yhteydessä laajasti, ja sitä opiskelemalla pyritään monipuoliseen osaamiseen, kuten käsitteelliseen ja menetelmälliseen osaamiseen sekä asenteiden kehittymiseen. Kurssilla otetaan esille myös se, että arviointitoiminnassa pyritään selvittämään, missä määrin ja kuinka laadukkaasti tavoitteet on saavutettu.

Arviointikurssilla tarkastellaan arviointia monipuolisesti. Arvioinnin todetaan tarkoittavan toimintoja, joiden tarkoituksena on selvittää oppimisen tai jonkin muun toiminnan laatu ja määrä sekä verrata niitä tavoitteisiin, joita opetukselle tai toiminnalle asetettiin ja tämän perusteella mahdollisesti muuttaa opetusta (opettaja) ja opiskelua (oppilas) tai laajemmin koulun toimintoja. Arviointi on laaja yleiskäsite, jonka yhtenä osa-alueena on oppilasarvostelu. Kurssilla tarkastellaan arvioinnin kohteita ja arvioinnissa käytettäviä menetelmiä sekä sitä, kuka arvioi ja mihin tarkoitukseen arviointitietoa käytetään.

Laatu ja siitä keskustelu liittyvät siten olennaisella tavalla opetuksen suunnittelun ja arvioinnin kurssien sisältöön. Luennoilla keskustellaan myös erilaisista lähestymistavoista laatuun. Seuraavan taulukon kaltaista esitystä on useana vuonna käytetty lähtökohtana keskusteluille. Taulukko tuo esille kaksi hyvin erilaista tapa lähestyä tavoitteiden asettamista, arviointia ja korkeaan laatuun pyrkimistä. Toista kutsutaan *outcome based* ja toista *input*-malliksi. Suomalainen järjestelmä on lähellä *input*-mallia. Anglosaksiset maat ovat tukeutuneet pitkään *outcome based*-malliin. Euroopan unioni yllyttää jäsenmaitaan ottamaan käyttöön *outcome based*-mallin mukaisia käytäntöjä.

Korkeaan laatuun on erilaisia reittejä, ja on tärkeää, että opiskelijat tulevat niistä tietoisiksi. Taulukossa esitetty kontrastointi ohjaa opiskelijoita pohtimaan, millä tavalla lukiossa ja millä tavalla peruskoulussa tavoitellaan korkeaa laatua. Tällaiset luentokeskustelut kehittävät valmiuksia osallistua koulun tason laatutyöhön ja vertailla erilaisia lähestymistapoja. On tärkeää, että opettajat tuntevat erilaisia lähestymistapoja ja kykenevät sovittamaan niiden pohjalta aina kuhunkin tilanteeseen ja kontekstiin sopivan tavan lähestyä laatua.

	Outcome based -malli	Input-malli
Malli	Laatua kontrolloidaan tarkastelemalla opetus–oppimisprosessin lopputulosta (outcome), ja verrataan sitä standardiin. Jos arviointi osoittaa, että lopputulos ei ole standardin mukainen, prosessissa on vikaa. Taustalla on yksinkertaistettu teollisuuden laadunvarmistuksen malli: asetetaan standardi ja verrataan, onko tuote standardin mukainen – jos ei ole, tuote hylätään.	Laatuun pyritään kouluttamalla ammattitaitoiset akateemiset opettajat ja asettamalla opiskelulle ja oppimiselle tavoitteita, joita kohti ammattitaitoiset opettajat ja oppilaat suunnistavat. Malli perustuu siihen, että koulutettu akateeminen opettaja osaa painottaa tavoitteita, löytää tarkoituksenmukaisimman reitin kohti tavoitteita ja osaa arvioida, missä määrin tavoitteet on saavutettu: opettajiin luotetaan.
Tavoitteen kuvaaminen	Kuvataan tarkasti se, minkälaista osaamista oppilailla on opiskelun jälkeen (<i>learning outcomes</i>).	Kuvataan tavoitteet (<i>aims, goals</i>) joita kohti suunnistetaan verraten yleisellä tasolla. Opettaja (ja oppilaat) valitsevat työ- ja vuorovaikutustavat, oppimateriaalit, opetusteknologian käytön sekä arviointitavat pyrkien oppilaiden kanssa kohti tavoitteita.
Arvioinnin muoto	Kansalliset arvoinnit ja rankingit ohjaavat sitä, mitä ja miten arvioidaan.	Arviointi koulun ja luokan tasolla. Opettaja (ja oppilaat) päättävät arviointitavat.
Arvioinnin fokus	Fokus produktissa. Tavoitteena on laittaa koulut ja oppilaat paremmuusjärjestykseen ja rangaista heikoimpia (huonon arvion saanut koulu suljetaan).	Fokus produktissa ja prosessissa. Arviointi tukee kehittämistä (<i>enhancement-led assessment</i>).
Edut	Huolellinen (oppituntikohtainen) osaamisen kuvaus (<i>learning outcome</i>) auttaa oppilasta ja opettajaa hahmottamaan, mitä oppitunnilla tulisi oppia. Kaikkien oppilaiden oppimista tasapuolisesti mittaavien testien laatiminen on suoraviivaista outcome- kuvausten pohjalta.	Yleisellä tasolla esitetyt tavoitekuvaukset ohjaavat opettajia (ja oppilaita) suunnittelemaan opetusta (yhdessä): yhteissuunnittelu. Tavoitteista käsin lähtevä opetuksen suunnittelu ohjaa opettajaa tarkastelemaan tavoitteita ja prosessia monipuolisesti ja valitsemaan työtavat monipuolisesti.
Ongelmat	Malli ruokkii kilpailuhenkisyyttä ja testiin preppaamista (<i>teaching to the test</i>). Osaamisen kuvaukset ja testit on helpompi laatia mittaamaan muistamista ja muita alhaisen tason kognitiivisia prosesseja. Myös vaativa proseduraalisen osaamisen alueen osaaminen jää mittaamatta ja siten opettamatta.	Opettajat painottavat tavoitteita omalla tavallaan ja laativat testit omista preferensseistään käsin. Tällöin oppimistulosten vertailtavuudesta tulee ongelma, ja oppilaiden tasapuolinen kohtelu esimerkiksi lukioon valinnan yhteydessä vaarantuu.

Edellä olevan taulukon tarkastelu ohjaa opiskelijoita tarkastelemaan myös laatutyön ja laadunvarmistuksen tasoja ja arviointitapoja. Suomessa voidaan tunnistaa seuraavat koulun toimintaan liittyvät laatu-työn tasot:

Kansallinen taso

- Kansallinen opetussuunnitelmakehitys voidaan tulkita strategiseksi kehykseksi, jonka pohjalta kunnat ja koulut suunnittelevat paikalliset opetussuunnitelmat. Kansallinen kehitys tulee ymmärtää laaja-alaisesti koko koulun toimintaa, mukaan lukien oppilashuolto, ohjaavaksi asiakirjaksi.
- Otantapohjaiset kansalliset monitoroinnit/kansalliset kokeet antavat monipuolista tietoa oppilaiden osaamisesta ja koulun sekä opettajien toiminnasta. Esimerkiksi opettajan antaman arvosanan ja kansallisen kokeen pistemäärän korkea korrelaatio *science*-aineissa (luonnontieteellisissä aineissa?) kertoo siitä, että opettajien antamat arvosanat ovat vertailukelpoisia.

Kunnan taso

- Kunnan opetussuunnitelman laatiminen ja paikallisten olosuhteiden huomioon ottaminen osallistaa opettajat ja monissa kunnissa myös vanhemmat opetussuunnitelmatyöhön ja samalla laatutyöhön.
- Kuntien vastuulla on kunnan tason monitorointi (koulun toiminnan, opetuksen ja oppimisen arviointi) ja resurssien tarkoituksenmukainen allokointi (positiivinen diskriminaatio).
- Saman kunnan rehtorit tapaavat säännöllisesti. Kokouksissa jaetaan suunnitteluun ja arviointeihin sekä laatutyöhön liittyviä kokemuksia. Vastaavalla tavalla oppilaan ja opintojen ohjauksen, oppilashuollon ja muiden alojen asiantuntijat tapaavat toisiaan säännöllisesti.

Koulun ja opettajan taso

- Kurssien ja oppituntien suunnittelu yhteisöllisesti ja oppimateriaalien jakaminen.
- Opetuksen, oppilaiden oppimisen ja koulun toiminnan arvoinnit tukeutumalla monipuolisiin arviointimenetelmiin, kuten erilaisiin itsearviointimenetelmiin.

- Koulun ja aineryhmien tapaamiset.
- Yhteistyö vanhempien kanssa.

Laatutyölle on olennaista vuorovaikutus edellä määritettujen tasojen sisällä ja tasojen välillä. Siksi on tärkeää, että esimerkiksi Opetushallitus kutsuu rehtoreita ja opettajia tapaamisiin. Myös kunnan tasolla yhteiset tapaamiset ovat tärkeitä tasojen väliselle vuorovaikutukselle.

Aineenopettajien arviointikurssilla perehdytään erilaisiin arviointimenetelmiin. Laatutyön kannalta erilaiset itsearviointimenetelmät ja palautteen keräämisen menetelmät ovat olennaisia. Esimerkiksi matemaattisten aineiden opettajaopiskelijat paneutuvat seuraaviin itsearvioinnin näkökulmiin ja keinoihin, joilla itsearviointia voidaan tukea:

- Itsearviointia tukevat keskustelut, kuten keskustelu oppilaan ja hänen vanhempansa kanssa ja kehityskeskustelut.
- Itsearviointia tukevat lomakkeet, kuten lomake, jolla oppilaat arvioivat opetusta tai omaa opiskeluaan.
- Itsearviointia tukeva yhteisöllinen pohdinta, kuten palautelomakeaineiston käsittely ja käsittelyn pohjalta tehtyjen johtopäätösten toteutus.
- Portfolioarviointi.

3 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Olen analysoinut edellä laatutyötä Helsingin yliopistossa ja sitä, millä tavalla se näyttäytyy aineenopettajaksi opiskeleville opiskelijoille. Toiseksi olen analysoinut pedagogisten opintojen tutkintovaatimuksia laatutyön näkökulmasta.

Opettajankoulutuslaitoksen laatutyön kuvailu osoittaa, että opiskelijat saavat opintojensa aikana kokemuksia laatutyöstä. Opiskelijoita on mukana laitoksella päätöksentekoa valmistelemissa ja päättävissä työryhmissä. Heiltä kerätään palautetta, ja he saavat vastapalautetta. He siis kokevat laatukulttuurin itse.

Erityisesti olen analysoinut edellä sitä, millä tavalla laatutyö tulee esille opetuksen suunnitteluun ja arviointiin liittyvillä kursseilla koulun toiminnan, opetuksen ja oppimisen kannalta sekä koulun ja opetuksen kehittämisen kannalta. Vaikka kursseilla ei varsinaisesti tarkastella laatutyötä tai laatukriteere-

jä, opiskelijat saavat valmiuksia siihen, millä tavalla koulun kaikkia toimintoja tarkastellaan tavoitteiden ja arvioinnin näkökulmasta ja millaista on koulun tarkoituksenmukainen toiminta ja kehittäminen sekä millaisia ovat korkeatasoiset tulokset. Tällaisen strategisen ajattelun varaan on koulun laatutyö mahdollista rakentaa.

Aineenopettajien peruskoulutus antaa opettajille valmiuksia laatutyöhön. Valmiudet on otettava välittömästi käyttöön koulun tason laatutyössä. Tässä täydennyskoulutuksella, rehtorin johdolla tehtävällä yhteissuunnittelulla ja opettajien yhteisöllisellä työskentelyllä on keskeinen asema. Täydennyskoulutus on suunniteltava huolella ja ottamalla laatukulttuurin synnyttäminen ja vaaliminen koulutuksen lähtökohdaksi. Laatutyön ja laatukriteerien lähtökohtana on, että laatu ja laatutyö ovat osa koulun toimintaa ja avain oman työn kehittämiseen.

Toivottavaa on, että koulujen laatutyö ei suuntaudu liiaksi laatukriteerien rakentamiseen ja pikkutarkkaan kriteerien valossa tehtävään arviointiin. Tällöin laadun tavoittelusta katoaa opettajilta omistajuus, ja asioita aletaan tarkastella teknisesti kriteerien näkökulmasta. Kriteerejä tärkeämpää on vaalia laatukulttuuria, johon kuuluu yhteisöllinen ja monipuolinen tavoitteiden asettaminen, tulosten ja toimintojen arviointi sekä kehittäminen. Laatutyön kannalta on hyvä hahmottaa laatutyön tavoitteet ja tehtävät eri tasoilla. Strategista ajattelua, johon kuuluu laaja-alainen arviointi ja arviointitietojen käsittely, voidaan pitää laatutyön kannalta olennaisena. Erilaiset itsearvioinnit eri tasoilla ja tasojen välinen vuorovaikutus ovat laatutyössä keskeisiä. Koulujen laatutyön kannalta on erityisen tärkeää pohtia kunnan ja koulun tason tehtäviä ja vuorovaikutusta tasojen välillä. Keskeiset prosessit ja toiminnat sekä vastuut on myös syytä kuvata.





Oulun koulu – laatukoulu

*Päivi Mäki,
kehittämispäällikkö*

Oulun opetustoimessa aloitettiin laatutyö syksyllä 2008. Tavoitteena on ollut luoda kattava järjestelmä, jossa laadun kehittämistä tarkastellaan koko opetustoimen ja yksittäisen koulun näkökulmasta. Toimintaa on kuvattu laatukäsikirjoihin ja rakennettu yhteistä mittaristoa antamaan luotettavaa tietoa toiminnan kehittämiseksi kaikilla tasolla. Prosessien kuvaaminen on saatu myös liikkeelle osana opetussuunnitelmatyötä. Isona tavoitteena on ollut luoda malli, jossa talousarvio- ja strategiaprosessi, kehittäminen ja arviointi nivoutuvat yhteen. Tärkeimpänä tavoitteena on kuitenkin ollut saada kouluväki innostumaan laatutyöstä. Perusopetuksen laatukriteerit ovat toimineet ponttimena Oulun opetustoimen laatu järjestelmän kehittämisessä.

Kannustimena aikaisempi arviointityö

Laatutyön markkinointi rehtoreille ja opettajille on vaativa tehtävä. Perusopetuksen ja kasvatuksen yhteydessä laadusta puhuminen tuntuu vieraalta etenkin suomalaisessa kulttuurissa, sillä sanaa laatu ei mielellä herkästi kasvatukseen kuuluvaksi. Kun rehtoreille pidettiin ensimmäinen laatutyöhön liittynyt tilaisuus lokakuussa 2008, opetusministeriössä alkaneesta perusopetuksen laatukriteereiden työstämisestä oli jo tihkunut tietoa kentälle. Yhteinen viesti johdolta

rehtoreille olikin väistämättömänä lähitulevaisuudessa odottava perusopetuksen laatutyö. Tavoitteena olisi ryhtyä johdonmukaiseen opetuksen laadun kehittämiseen etukenossa. Yhteinen pohja laatutyölle löytyi Oulussa vuosituhaten vaihteessa toteutetusta laajasta arviointiprojektista, johon koulut oli saatu onnistuneesti mukaan. Monen rehtorin sydän sykähti lämpimästi runsaastikin työtä vaatineelle arviointiprojektille, joka näin jatkuisi laatutyön kautta.

Laatuprojekti suunniteltiin toteutettavaksi kolmessa aallossa. Ensimmäiseen aaltoon liittyivät kaikki hallinnon yksiköiden johtajat ja päälliköt. Mukaan lähtivät koekaniineiksi kolmen koulun rehtorit. Toisessa vaiheessa tavoitteena oli saada mukaan kaikkien koulujen rehtorit. Kolmas vaihe käsittäisi laatutyön viemisen alueiden ja koulujen tasolle. Laatumalli toteutettiin juuri näin vuosina 2009–2012. Haasteita jatkototeutukseen on tuonut vuoden 2012 syksyllä alkanut viiden kunnan opetuspalveluiden yhdistäminen kuntaliitoksen esivaiheena ja viiden hallintokunnan rakentuminen sivistys- ja kulttuuripalveluiksi vuoden 2013 alusta.

EFQM ja perusopetuksen laatukriteerit käsi kädessä

Laatutyöhön tarttuminen tuntui aluksi tahmealta. Konsultin kannustuksesta laatua alettiin rakentaa

EFQM:n¹ eli Euroopan laatupalkinnon kriteereille. Vaikka laatutyöhön saatiin oppaaksi osaava konsultti, laatumallin kieli oli kankeaa, kapulaista ja jopa huonosti suomen kielelle käännettyä. Opetustoimessa laatuprojektin aikana opiskeluihin liittynyttä harjoitteluaan suorittamaan tullut Laura Karjalainen² tutki Pro Gradu -työssään perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä laatutyöstä. Tutkimukseen Laura haastatteli oululaisia laatutyössä mukana olleita rehtoreita. Yksi rehtoreista kommentoi EFQM-mallia seuraavasti:

"Ei minusta kovin hyvin istunu tähän koulumaailmaan. Se kieli oli outoa ja se oli jäykkää ja varsinkin opettajien näkökulmasta, jotka on vielä niinku jotenki konkretian tasolla enemmän. Rehtoreille just ja just menee kaaliin, mutta se niinku tietyllä tavalla sieltä opettajan näkökulmasta se näyttäytyy jotenki semmosena asiana, millä ei oo mitään tekemistä arjen kans."

EFQM-mallin valitseminen tuntui kuitenkin perustellulta, koska malli oli käytössä myös naapurihallintokunnassa eli silloisessa sosiaali- ja terveystoimessa. Kaikeksi onneksi pääsimme käsiksi perusopetuksen laatukriteereihin opetusministeriön väliraportin kautta jo vuonna 2008. EFQM:n kieltä muokattiin vahvasti perusopetuksen laatukriteerien mukaan. Toisessa aallossa mukana olleet rehtorit saivatkin tutustua laatumalliin paremman kielen ja koulumaailmaan kiinnittävän termistön kautta. Perusopetuksen laatukriteerit löysivät helposti paikkansa EFQM-mallista. Alla olevissa johtamisen arviointialueen kysymyksissä tummennetut lauseet ovat EFQM-mallin mukaisia lauseita koulukontekstiin muokattuina. Sisennyt lauseet ovat taas vastaavia kohtia perusopetuksen laatukriteereistä.

1a Miten koulun/opetustoimen johtajat/rehtorit kehittävät mission, vision ja eettiset periaatteet sekä toimivat esikuvina?

Miten toiminnan suunnittelu ja johtaminen tukevat koulun perustehtävän toteutumista?

1b Miten johtajat määrittävät, seuraavat, arvioivat ja edistävät kouluyhteisön/opetustoimen johtamisjärjestelmän ja suorituskyvyn parantamista?

Miten koulun johtajuutta tuetaan ja kehitetään?
Miten eri johtamistehtävissä olevat saavat palautetta toiminnastaan?

1c Miten johtajat toimivat vuorovaikutuksessa oppilaiden ja huoltajien, yhteistyökumppanien ja yhteiskunnan edustajien kanssa?

Miten koulujen toiminnan suunnittelu on yhdistetty opetuksen järjestäjän johtamiseen ja toiminnan suunnitteluun?

1d Miten johtajat vahvistavat erinomaisuutta edistävää kulttuuria yhdessä henkilöstön kanssa?

Miten johtajat luovat hyvän koulu-/työyhteisön?

1e Miten johtajat varmistavat, että koulu/opetustoimi työyhteisönä on joustava ja toteuttaa muutokset tehokkaasti ja vaikuttavasti?

Miten johto tukee kokeilevaa ja innovatiivista opetuksen kehittämistä?

EFQM:stä laatukäsikirjaksi

EFQM-mallin peruslähtökohta on toiminnan arviointi saavutettujen tulosten perusteella. Erinomaisesti toimivissa organisaatioissa toiminnan kehittäminen perustuu mitattaviin ja luotettaviin tuloksiin. Mallissa on yhdeksän arviointialuetta, joista viisi liittyy toimintaan ja neljä tuloksiin. Molemmilla on yhtä suuri panoarvo mallissa. Keskeistä on valittujen toimintatapojen ja tulosten yhteys. Miten tähän pitäisi tarttua?

¹ European Foundation for Quality Management

² Laura Karjalainen, Rehtoreiden käsityksiä perusopetuksen laadusta. Pro Gradu -tutkielma Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 2011.

Taulukko 1. Laatutyön työstöpohja johtamisen arviointialueelta.

Arviointikysymys	Toimintatapa	Käytännön soveltaminen	Arviointi ja parantaminen	Vastuu ja aikataulu
1a Miten johtajat kehittävät mission, vision ja arvot sekä toimivat erinomaisuutta edistävän kulttuurin esikuvina?				
Perusopetuksen laatukriteeri: Miten toiminnan suunnittelu ja johtaminen tukevat koulun perustehtävän toteutumista?				
Kommentit				

Aloimme purkaa laatumallia pala palalta. Konsulttimme Martti Markkanen työsti tapaamisiimme työskentelypohjia, joihin haimme keskustellen kuvausta nykyisestä toimintatavasta ja sen käytännön soveltamisesta. Seuraavaksi syvennyimme toiminnan arviointiin ja parantamiseen sekä niihin liittyviin vastuisiin ja aikatauluihin. Yllä oleviin sarakkeisiin alkoi kertyä tekstiä keskusteluissa, joissa osallistujien mielestä päästiin syvällisesti puhumaan opetustoimen tärkeistä asioista. Taulukkoihin kerätty tieto muokattiin juokseväksi tekstiksi, josta alkoi muotoutua opetustoimen laatukäsikirja.

Alueelta koululle

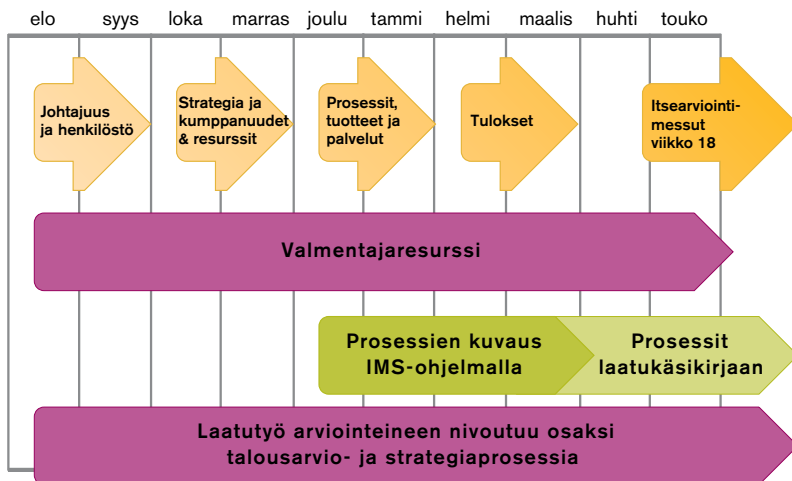
Kun laatutyötä oli käyty kaksi kierrosta, ensin hallinnon väen ja sitten rehtoreiden parissa, oli aika siirtyä koulun laatutyöhön. Suurin osa rehtoreista oli saanut perehdytystä laatutyöhön lukuvuonna 2009–10 neljässä puolen päivän mittaisessa laatutyöpajassa ja harjoitellut toukokuussa EFQM-malliin kuuluvaa Radar-arviointia. Perusopetuksen rehtorit työskentelivät laatutapaamisissa neljässä alueellisessa ryhmässä, ja lukiorehtorit muodostivat oman ryhmänsä. Rehtoreiden laatutyöpajoissa oli mukana myös Kohti yhteisöllistä koulua -hankkeessa³ valmentajakoulu-tusta saavia opettajia. Osa valmentajista erikoistui laatutyöhön, ja he saivat perehdytystä syksyllä 2010 alkaviin koulujen laatutyöpajoihin työskennellessään rehtoreiden kanssa.

Koulualueiden⁴ laatutyöpajat suunniteltiin kahdeksan laatuvalmentajan, suunnittelijan ja kehittämispäällikön yhteistyönä. Tämä laatutyön rukkasryhmä suunnitteli kunkin koulualueen aikataulutuksen tapaamisille ja yksittäisten tapaamisten juoksutukset. Kullekin koulualueelle nimitettiin valmentajakaksikko. Rehtori oli saanut tehtäväkseen nimetä koulultaan laatutiimin, joka osallistui rehtorin johdolla laatutapaamisiin. Tapaamisten välillä laatutyö jatkui koulukohtaisena työnä ja koulun laatukäsikirjan työstämisenä. Alla olevassa kuviossa on kuvattu laatutapaamisten ja koulun työskentelyn rytmittyminen lukuvuoden aikana. Laatutyössä mukana olleet valmentajat olivat koulujen käytettävissä myös etäjaksojen aikana.

Alueellisissa laatutapaamisissa oli mukana laatu-konsulttimme Martti, kaksi osallisuusvalmentajaa, suunnittelija tai kehittämispäällikkö. Martti ja kehittämispäällikkö suunnittelivat laatutapaamisten sisältösuuden. Valmentajakaksikko suunnitteli sisältöön sopivan yhteistoiminnallisen juoksutuksen kuhunkin tapaamiseen ja vastasi ryhmien tekstien ynnä muun materiaalin dokumentoinnista kouluille suunnittelijan kanssa.

³ TEKES-rahoitteinen hanke vuosina 2009–10.

⁴ Koulualueita oli tuolloin kahdeksan. Kaksi lähialuetta muodosti yhden koulualueen.



Kuvio 1. Laatutyön toteutus Oulun opetustoimessa

Esimerkki. Yhden laatutapaamisen juoksutus

Lämmittelyvaihe
Piirissä alueen opettajien ja rehtoreiden kanssa. Vierustoverin kanssa aikaa kaksi minuuttia löytää jokin yhdistävä tekijä, joka ei liity työhön. Jaetaan piirissä. Kysytään kuulumiset eli kuinka laatutyön kirjaus on käynnistynyt.
Siirrytään koulukohtaiseen ryhmään. Lämmittelypohdintana: Mikä on meidän koulullamme laadukasta? Kerrotaan muille kouluille.
Työskentelyvaihe
Päivän aiheeseen liittyvät arviointikysymykset seinillä. Osallistujat neljän hengen ryhmiin. Ryhmät kiertävät lukemassa kysymykset. Kukin ryhmä valitsee kysymyksen. Ryhmällä aikaa 20 minuuttia kirjauksiin.
Kierretään ryhmän kanssa muiden kirjaukset ja tehdään lisäkirjauksia. Palataan omalle paperille katsomaan, mitä muut ovat kommentoineet.
Koulukohtaisen työskentelyn aloittaminen. Käydään seinillä olleet arviointikysymykset läpi koulun näkökulmasta. Koulun ryhmässä on edellisen vaiheen asiantuntijaryhmien edustajia, mikä helpottaa koulukohtaisen työn aloittamista. Seinillä olevat kirjaukset toimivat kaikkien työn tukena. Konsultti, valmentajat ja kehittämisspäällikkö auttavat ryhmiä.
Lopuksi: Jaetaan vinkkejä siitä, miten laatutyötä on saatu vietyä eteenpäin koululla!

Laatukäsikirja

Koulukohtainen laatutyö kiteytyi kunkin koulun laatukäsikirjaan. Lauran haastatteluaineiston mukaan laatukäsikirjan sanottiin tuovan esiin kehittämisen kohteita konkreettisesti, sillä usein kehittäminen koetaan ”ilmassa leijuvaksi”. Laatukäsikirja luo kehittämiseksi ”punaisen langan” sekä auttaa hahmottamaan koulun senhetkistä tilannetta. Haastateltavien mukaan laatukäsikirjan työstäminen pakottaa keskittymään ja puhumaan tärkeistä asioista:

”Tykkään just tällöisestä, että joku taho siihen jotenki ohjaa ja vähän niinko pakottaa tällöiseen keskittymään ja niinku oikeesti puhumaan yhdessä niistä asioista.”

Mallina koulun kirjaamistyössä toimi opetustoimen laatukäsikirja, jota oli alettu siirtää yhteiseen dokumentinhallintaohjelmaan⁵. Rinnan koulujen laatutyön kanssa opetuksen tukipalveluissa pieni ryhmä kuvasi opetuksen prosesseja ja siirsi laatukäsikirjaa yhteiseen ohjelmaan (ks. kuvio 1). Prosessien kuvauksessa painopisteenä oli kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvien prosessien kuvaaminen, koska opetussuunnitelmaa päivitettiin juuri tältä osin. Myös opetustoimen tuloksista kertovat mittarit siirrettiin yhteiseen ohjelmaan ja löytyvät ohjelmas- ta graafisina kuvina. Samalla nimettiin hallinnosta opetustoimen mittareiden vastuuhenkilöt ja päi- vitysaikataulu. Koulut eivät laatineet omia mittareita, vaan vasta arviointitilaisuuksiin arvioinnin pohjana olevista mittareista tuotettiin koulukohtaiset tulokset ja myös koulualueen tulokset.

Koulujen laatukäsikirjojen siirtäminen yhteiseen dokumentinhallintaohjelmaa oli oma projektinsa. Jokaiselta koululta perehdytettiin ohjelman käyttöön rehtorin lisäksi 1–2 opettajaa, jotka pääsevät tekemään muokkauksia koulun laatukäsikirjaan. Yhteisen ohjelmiston kautta kaikkien on mahdollista tutustua toistensa laatukäsikirjoihin.

Yhteistoiminnalliset ryhmämessut

”Pöydät on kerätty pieniksi ryhmiksi. Metsokangas, Kaakkuri, Oulunlahti... Jokaisella pöydällä on arviointivihkonen, josta löytyvät neljän arviointialueen kysymykset ja koulun, alueen ja koko opetustoimen tulokset. Pöydällä on myös vaaleapunaisia ja keltaisia post-it-lappuja. Niihin kirjoitettaisiin vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Seinällä on vielä jokaisen koulun posterit, johon valittaisiin yhteisen keskustelun pohjalta arviointialueisiin liittyviä koulun vahvuuksia ja kehittämiskohteita näyttelykävelyllä esiteltäviksi. Jokaisella pöydällä on läppäri. Pöydissä valmentajat odottelevat jännittyneinä. Kaikki on valmista. Metsokankaalaiset saapuvatkin jo isolla joukolla...”

Parhaimman palautteen laatuprosessissa saivat yhteis- toiminnalliset arviointitilaisuudet eli ryhmämessut. Lukuvuoden loppupuolella kunkin koulualueen laa- turyhmät kutsuttiin yhteiseen arviointitilaisuuteen. Tilaisuudet kestivät puoli päivää ja niissä arvioitiin neljä kohdetta. Arviointikohteet valittiin kuluvan vuoden strategisista tavoitteista. Kevään 2011 ar- viointikohteita olivat johtaminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaiden osallisuus ja vaikutta- minen sekä koulun talouden hallinta. Johtamisen osa-alueelta arvioitiin rehtorin ja henkilökunnan väliset kehityskeskustelut ja kodin ja koulun yh- teistyössä arvioitiin oppilaan, huoltaja ja opettajan välinen arviointi- ja kehityskeskusteluprosessi. Kukin arviointikohta toteutettiin seuraavanlaisen juoksu- tuksen kautta kouluittain, ja tulokset jaettiin yhteis- toiminnallisesti koko alueen kesken:

- 1 Arviointialueen/-kohdan yhteinen esittely
- 2 Aiheen alustus (*Rehtori/laatuvaastava jne.*)
 - a Tutustutaan koulun laatukäsikirjan vastaaviin arviointikohtiin.
 - b Tarkistetaan mittari(t)
 - c Talousarvion tavoitteet
 - d Tulokset ja vertailutiedot (oma koulu/alue/ koko opetustoimi)
- 3 Arvioitavan alueen/kohdan kysymykset
 - tehtäväpaperilla
- 4 Yksilöpohdinta
 - Pohdinnan lopuksi kukin kirjaa vahvuudet ja kehittämiskohteet kokonaisilla virkkeillä post-it-lapuille. Yksi asia/lappu.

5 Käydään läpi arviointilauseet pisteyttäen. Kukin jäsen antaa omat pisteet jokaiselle kohdalle. Lasketaan keskiarvo kustakin arviointilauseen jälkeen lasketaan keskiarvo arvioitavasta kohteesta. Viisiportainen arviointiasteikko 0–100 % tai pisteet 1–5.

6 Konsensuskeskustelu kouluittain

- Haetaan konsensuskeskustelun kautta 3–4 vahvuutta ja 3–4 kehittämiskohtetta ja liimataan koulun fläpille seinälle.

7 Esittely koulujen välillä.

Näyttelykävelyn kautta haetaan yhteinen näkemys vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Jokaiselle ryhmälle käytössä +, ++, +++ (Oman koulun edustajalla ei äänioikeutta.)

- a Muodostetaan uudet ryhmät (jokaisessa ryhmässä jokaisen koulun edustaja)
- b Oman koulun fläpin kohdalla esitellään oma työ.
- c Jokainen ryhmä antaa kaikilla fläpeillä plussat.

Vahvuudet ja kehittämiskohteet luovat pohjaa opetustoimen seuraavan vuoden talousarviotavoitteisiin.

Arviointikohdat oli purettu arviointivihkoon konkreettisiksi arviointikysymyksiksi. Kehityskeskusteluita arvioitiin seuraavien kysymysten kautta:

- 1 Miten arviointi- ja kehityskeskusteluista tiedotetaan huoltajille ja oppilaille?
- 2 Miten huoltajat ja oppilaat kutsutaan arviointi- ja kehityskeskusteluihin?
- 3 Miten varmistetaan kaikkien huoltajien ja oppilaiden mahdollisuus osallistua arviointi- ja kehityskeskusteluun?
- 4 Miten luodaan luottamuksellinen ja arvostava keskusteluilmapiiri?
- 5 Miten taataan korkeatasoinen, oppimista ja kasvamista vahvistava keskustelu?
- 6 Miten keskustelun sisältö dokumentoidaan?
- 7 Miten sovittuihin asioihin palataan?
- 8 Miten varmistetaan kehitys- ja arviointikeskustelujen toteutuminen?

Jokainen kohta pisteytettiin yllä kuvatun juoksutuksen mukaan. Keskiarvopistemäärä kuvaa koulun toiminnan laatua tässä toiminnassa asteikolla heikosta erinomaiseen.

Oppilaan, huoltajan ja opettajan välisten arviointi- ja kehityskeskusteluiden arvioinnissa tarkastellaan prosessin toimivuutta.⁶ EFQM-mallissa tämä liittyy asiakassuhteiden hallintaan, ja tulosalueella on kysymys sisäisestä suorituskymittarista. Primus-oppilashallinto-ohjelmasta saatava kehityskeskusteluprosentti kuvaa niiden oppilaiden osuutta, joiden kanssa on käyty arviointi- ja kehityskeskustelut lukuvuoden aikana. Laatutyöhön liittyvä tuloksellisuusnäkökulma pulpahti keskusteluihin toistuvasti. Mittaaminen koettiin yleensä laatutyössä ongelmalliseksi. Rehtoreiden mielestä kasvatustyötä on mahdotonta irrottaa yksilön elämästä omaksi mitattavaksi elementiksi toisin kuin oppimistulosten mittaamista. Kasvatus on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa korostuvat persoonalliset piirteet. Laatutyön edetessä myös tuloksellisuusnäkökulma alkoi avautua:

"Niin olihan mullaki ensimmäinen ajatus, että ei me voida mitata millään tavalla ja on joitaki semmosia asioita, mitä ei voida mitata oikeen millään, ainakaan luotettavasti, että tässä se nyt on se motivaatiotaso tässä koulussa tai muuta, mutta kyllä mää päädyin siihen, että hyviä mittareitaki tuli tähän tämän laatutyön suhteen, vaikka ne tuntuu yksinkertasilta."

Itsearviointi ryhmämessujen muodossa osoittautui varsinaiseksi ideariiheksi. Hyviä käytänteitä ja kehittämisideoita jaettiin runsaasti. Tilaisuuden arkkitehteillä oli ajatuksena, että keskustelun lisäksi laaturyhmät myös kirjaisivat kehittämisajatuksensa arviointitilaisuudessa. Joissakin ryhmissä asioita dokumentoitiin lyhyesti arviointien ohessa ja tehtiin päivityksiä laatukäsikirjaan. Ryhmämessujen kehittämisen kannalta on järkevää varata aikaa arviointitilaisuudesta myös koulukohtaisista kehittämistoimenpiteistä sopimiseen, kirjaamiseen ja alustavaan aikataulutukseen.

⁶ Asiakkuuden käsite herätti ristiriitaisia ajatuksia koulun väen parissa. Asiakkuudella ymmärrettiin viime kädessä yksittäisen oppilaan huomioon ottamista, hänen erityistarpeidensa näkemistä ja oikeudenmukaista kohtelua.

Laatutyötä oppimassa

Opetustoimen laatutyössä mukana oleminen on ollut oppimisen paikka myös toiminnasta vastaaville. Opetuksen kentälle sijoittuva laatutyö on Suomessa nuori laji, ja tutkimustietoa opetuksen laadun kehittamisestä on niukasti. Opetusministeriön taholta tulleet perusopetuksen laatukriteerit (2010) ovat vastanneet koulujen tasalaatuisuuden säilymisen haasteeseen ja ovat kannustaneet opetushenkilökuntaa kohtaamaan toiminnan ja laadun arvioimisen. Laatukriteereiden tuoma muutuskulttuuri ja sen mukana tullut laatutyö ovat saaneet monessa kunnassa aikaan myönteistä kehittämiskuhinaa. Uudessa Oulussa – viiden kunnan ennakkoluulottomassa liitoksessa – on otollinen tilaisuus tarkastella myös koulun kehittämistyötä ja edessä olevaa yhteistä laatutyötä ennakkoluulottomasti ja uusia ratkaisuja etsien.





Päijät-Hämeen kuntien yhteistyö perusopetuksen arvioinnissa ja laatukriteereiden käyttöönotossa

Anjariitta Carlson,
kehittämispäällikkö

1 Arvioinnin seutuyhteistyö Päijät-Hämeen alueella

Seudullinen perusopetuksen arvioinnin yhteistyö otti ensiaskeleita Lahden kaupunkiseudun seutuhallinnossa vuonna 2005. Tuolloin valmistui koko

seutukuntaa koskeva kouluverkkoselvitys toimenpidesuosituksineen. Yhteistyön jatkoksi vuoden 2006 alusta alkaen Päijät-Hämeen kunnat Asikkala, Hartola, Heinola, Hollola, Hämeenkoski, Kärkölä, Lahti, Nastola, Orimattila, Padasjoki ja Sysmä aloittivat perusopetuksen arvioinnin systemaattisen yhteistyön.

LAHTI

Lahden seudun seutuyhteistyö

Faktat:

- n. 200 000 asukasta
- 11 kuntaa
- Opetushenkilöstöä n. 1 800
- Sivistys- ja oppilaitosjohtoa n. 65 henkilöä
- Perusopetuksen oppilaita noin 25 000



10. syyskuuta 2012

Perustettiin yhteinen Arvo-työryhmä, joka nimensä mukaisesti on arviointiyhteistyön kautta pyrkinyt tuottamaan lisäarvoa ja kehittämään arviointitoimintaa kaikissa verkostokunnissa. Vuoden 2007 aikana kunta- ja palvelurakennemuutos antoi lisäpotkua kuntien yhteisen arviointiprosessin kehittämiseksi. Lahden kaupunkiseudun seutuhallinnon lopetettua toimintansa 2008 vuoden lopussa, halusivat verkostokunnat jatkaa sivistystoimen yhteistyötä edelleen ja kunnat vahvistivat poliittisin päätöksin sivistystoimen kehittämisen yhteistoimintasopimuksen vuosille 2009–2012. Sopimuksen mukaan seudullinen yhteistyö organisoitui Lahden kaupungin sivistystoimialalle, jonne perustettiin sivistyspalveluiden seudullinen yksikkö ja toimintaa koordinoimaan palkattiin kuntien yhteinen kehittämisspäälikkö. Arvo-työryhmän työ arvioinnin kehittämiseksi ja toteuttamiseksi on jatkunut koko yhteistoimintasopimuksen ajan.

Päijät-Hämeen kuntien yhteistyöverkosto on hyvin heterogeeninen eli kunnista pienin on Hämeenkosken alle kahden tuhannen asukkaan kunta, jossa on yksi toimiva alakoulu ja suurin on Lahden kaupunki, jossa asukkaita on yli 100 000 ja kouluja 25. Yhteistoiminnassa kunnan koko ei ole merkittävä painoarvoltaan vaan kaikki kunnat pienimmästä suurimpaan ovat tasavertaisia kaikessa yhteistyössä.

2 Tavoitteena seudun kuntien sivistyspalveluiden jatkuva parantaminen ja siihen liittyvät arviointikyselyt

Kuntayhteistyön tavoitteeksi arvioinnin osalta asetettiin kaikkia kuntia ja kouluja kattavien perusopetuksen arviointikyselyiden toteuttaminen, niiden valmistelu, arviointiin liittyvä viestintä sekä arviointipalautteen käsittely ja tulosten julkaiseminen seudullisella tasolla. Sovittiin myös, että kukin kunta vastaa omien tulostensa julkistamisesta mutta Arvo-työryhmän vastuulla on seudullisen kokonaisuuden toteuttaminen. Vuoden 2006 aikana selvitettiin välineitä, joiden avulla arviointi voitaisiin toteuttaa mahdollisimman kattavasti ja tulokset olisivat tulkittavissa monipuolisesti.

Ensimmäinen koko seudun kaikki kunnat kattava arviointikysely suoritettiin maaliskuussa 2007 ja arvi-

oinnissa käytettiin sähköistä kyselyä, jonka toteutettiin EduZef-arviointivälineen avulla. Arviointikysymykset perustuivat maakunnallisen kouluverkkoselvityksen suosituksiin ja siellä mainittuihin kriteereihin. Kysely osoitettiin perusopetuksen 3–10 luokkien oppilaille, huoltajille ja koulujen henkilökunnalle.

Arviointivälineen käytöstä saadut tulokset olivat niin kannustavia, että kaikki verkostokunnat hankkivat yhteisen lisenssin arvioinnin yhteistyön jatkoa varten. Arviointivälineen käyttäjäkoulutuksia järjestettiin kuntien arviointitoiminnasta vastaaville henkilöille vuoden 2008 aikana. Tavoitteena oli se, että arvioinnin parissa eri kunnissa toimivat henkilöt saisivat osajataitoja ja hankitusta arviointivälineestä irti kaikki sen tarjoamat käyttömahdollisuudet.

Vuoden 2007 arviointikyselyn jälkeen katsottiin tarpeelliseksi laatia koko seudun kattava Päijät-Hämeen sivistyspalveluiden arviointistrategia, joka toisi systemaattisuutta arviointiin. Arvo-työryhmän valmisteleva ja seudun sivistystoimenjohtajien yhteisesti hyväksymä Päijät-Hämeen sivistystoimen arviointistrategia vietiin kuntien poliittiseen päätöksentekoon ja hyväksyttiin käyttöönotettavaksi kaikissa verkostokunnissa vuoden 2008 loppuun mennessä. Arviointistrategia perustui verkostokuntien yhteisille arvoille ja sisälsi vision sekä palvelutuotannon kriittiset menestystekijät. Yhteiset arvioinnin laatukriteerit sisällytettiin strategiaan ja sitä on toteutettu jatkuvan parantamisen oppaana seudullisessa arviointityössä, siihen saakka kunnes OKM:n perusopetuksen laatu-kriteeristön suositukset annettiin vuonna 2010.

Toinen koko seudun kattava sivistyspalveluiden sähköinen arviointikysely toteutettiin vuonna 2009 ja siinä olleet kysymykset perustuivat edellä mainittuun seudun kuntien oman arviointistrategian laatukriteereihin. Erotuksena ensimmäiseen arviointikyselyyn, nyt haluttiin tietää mitä kuntalaiset ajattelevat muistakin sivistystoimen hallinnon alaisista palveluista ei pelkästään perusopetuksesta. Myös perusopetukselle oli oma osio, jotta saatiin vertailutietoa edelliseen kyselyyn, onko kehittämiskohteet, jotka vuoden 2007 kyselyssä saatiin, muuttuneet parempaan suuntaan.

Kolmas perusopetusta koskeva sähköinen arviointikysely toteutettiin vuoden 2012 alussa ja kyselyn arviointikysymykset laadittiin OKM:n perus-

opetuksen laatuksikriteeristön suosituksia vastaamaan. Kysymysten laadinnassa käytettiin paljon paikallista asiantuntemusta, jotta vertailtavuus aikaisempiin kyselyihin säilyi.

Arvioinnin tulosten käsittelyn osalta on sovittu, että Arvo-työryhmä julkaisee arviointipalautteen perusteella esiin nousevat seudulliset yhteiset vahvuudet ja kehittämisen painopistealueet. Kukin verkostokunta saa omat kunta- ja koulukohtaiset tuloksensa keskitetysti. Tulokset toimitetaan kunkin verkostokunnan sivistyspalveluista vastaavalle virkamiehelle useimmiten kunnan sivistystoimenjohtajalle. Sivistystoimenjohtaja laatii yhdessä kuntaan nimetyn arviointi-/laativastaavan kanssa yhteenvedon kunnan tuloksista, esittelee sen sivistyslautakunnalle ja kunnan johtoryhmälle. Tuloksia voidaan käyttää koulutuspoliittiseen keskusteluun ja resurssien suunnitelmiseen toimintaa kehitettäessä. Sivistystoimenjohtaja toimittaa koulukohtaiset tulokset kouluille, ja tuloksia käytetään arviointikeskusteluissa ja lukuvuosisuunnittelussa. Tulokset viestitään huoltajille kodin ja koulun yhteistyön yhteydessä. Arviointistrategiassa korostetaan sitä, että vastaajat saavat palautteen antamastaan arvioinnista.

3 Mitä on arvioitu: seudullisen arvioinnin tuloksia 2007–2012

Vuoden 2007 arviointikyselyyn saatiin yhteensä 20 785 vastausta. Kaikkien saatujen vastausten perusteella perusopetuksen keskeisimpiä vahvuuksia Päijät-Hämeen alueella ovat osaavat, työhön motivoituneet opettajat ja henkilöstö sekä moniammatillinen yhteistyö, jota tehdään koulun tasolla. Kehittämistä vaativia selkeitä painopistealueita olivat yksittäisen oppilaan tukeminen ja opettajien osaamisen kehittäminen. Näiden, kaikkien verkostokuntien alueelta saatujen arviointitulosten pohjalta laadittiin seudullinen kehittämissuunnitelma joka painottui yksittäisen oppilaan tuen lisäämiseen. Kunnat laativat yhteisen rahoitushakemuksen silloiseen opetusministeriöön erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämiseksi varatun valtion erityisavustuksen saamiseksi paikallisen yhteisen kehittämissuunnitelman toteuttamiseksi. Opetusministeriö myönsi avustuksena 310 000 euroa, joka jaettiin kuntakohtaisesti.

Arvioinnin tuloksia käytettiin perusteluna myös oppilaanohjauksen kehittämisavustuksen hankkimiseksi seudun kunnille.

Marraskuussa 2010 arvioitiin kaikki sivistystoimen hallinnon alaiset kunnalliset palvelut perusopetus mukaan lukien. Vastauksia saatiin piirun yli 20 000. Vahvuuksina oli edelleen henkilöstön hyvä ammattitaito sekä ystävällinen, luotettava ja asiallinen palvelu. Kehittämistä vaativina asioina nousi esiin asiakaspalautteen huomioiminen toimintoja ja palveluita kehitettäessä sekä kuntalaisten tasapuolisuus kaikissa palveluissa.

Tammikuussa 2012 oli jälleen maakunnan perusopetuksen arvioinnin vuoro ja tuolloin arviointikyselyssä painotettiin opetus- ja kulttuuriministeriön laatuksikriteerisuositusten mukaisia yhdessä valittuja laatuksikriteereitä, jotka olivat oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki, oppimisympäristön turvallisuus ja opetusjärjestelyt. Arviointikyselyyn saatiin 19 418 vastausta ja palautteen perusteella Päijät-Hämeen kuntien koulut koetaan turvallisiksi ja koulujen henkilökunnan työtä arvostetaan. Kehittämistoimenpiteitä tulee suunnata oppilashuollon palveluiden saatavuuden parantamiseen sekä kodin ja koulun uusien yhteistyömuotojen kehittämiseen. Näiden esille tulleiden kehittämiskohteiden parantamiseen laaditaan yhteinen toimintasuunnitelma tuleville vuosille.

Kaikki seutukunnan kunnat ovat saaneet OKM:n erityisavustusta perusopetuksen laatuksikriteerien käyttöönottoa varten ja jokaiseen kuntaan on nimetty ”laativastaava”. Nämä kuntien laativastaavat kokoontuvat säännöllisin väliajoin yhteiseen seudulliseen kokoukseen, jossa vaihdetaan tietoja, hyviä kokemuksen kautta tulleita laatuksityön käytänteitä ja kerrotaan kollegoille sudenkuopista, jos sellaisia havaitaan. Kuntien laativastaaville on myös järjestetty yhteistä koulutusta. Toiminnan kantavana ajatuksena on se, että arvioinnin tuloksena saatuja vahvuuksia vahvistetaan ja kehittämiskohteiden parantamiseen laaditaan vaiheistettu toteuttamissuunnitelma, jolla pyritään vaikuttamaan toiminnan kehittämiseen.

4 Laatutyötä tehdään yhteistyössä

Päijät-Hämeen kunnat ovat tehneet pitkään yhteistyötä pääasiassa erilaisten hankkeiden kautta mutta myös kehittämisorientoituneen hallintohenkilöstön tasolla. Arviointi- ja laatutyön osalta kukin yhteistoiminnassa mukana oleva kunta on organisoitunut laatutyössä itselleen parhaaksi näkemällään tavalla ja seudullista yhteistyötä koordinoi Arvo-työryhmä ja asioiden valmistelun hoitaa Arvi-työrukkanen. Koko seutukunnan yhteistä tavoitteellista kehittämistoimintaa ohjaa kaikkien kuntien sivistystoimenjohtajista koostuva ohjausryhmä, joka kokoontuu kuukausittain.

Kaikki arvioinnin avulla saatu palaute käsitellään ja kehittämisen painopistealueista tehdä kehittämissuunnitelma jota seudullisen yhteistyön tasolla toteutetaan. Kukin kunta ja koulu tekevät vastaavanlaisen kehittämissuunnitelman. Koska arviointi on systemaattista, tulee kehittämistyön toteuttamisen onnistuminen näkyväksi seuraavassa arviointipalautteessa. Ulkoisen arvioinnin ohella seudulla, kunnissa ja kouluissa on käytössä itsearviointi, jotta laatutyöstä saadaan mahdollisimman kattava näkemys kaikilla toiminnan tasoilla.

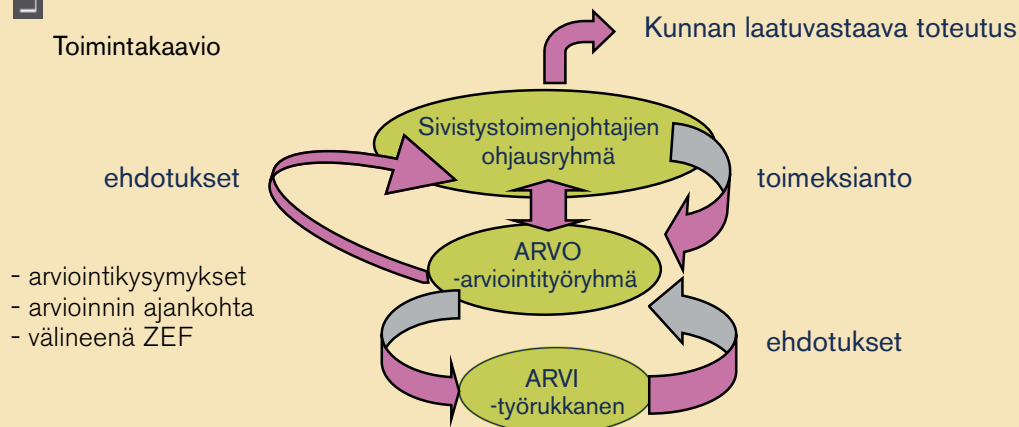
Kaikkien kuntien sivistystoimesta vastaavat virkamiehet ja kuntien laatuvastaavat ovat suorittaneet laatu- ja kehittämispäällikkövalmennuksen vuoden 2011 aikana, jonka koulutuksen myötä kuntatoimijoille on muodostunut yhteinen kuva ja kieli laatutyöstä ja sen merkityksestä kunnallisten palveluiden kehittämisessä. Kuntien yhteinen kehittämispäällikkö on suorittanut laajemman Master of Quality –koulutusohjelman.

Arviointikyselyiden toteuttamisessa tehdään laajaa kyselyjä pohjustavaa yhteistyötä. Arviointikysymysten laatiminen aloitetaan hyvissä ajoin ennen seuraavaa arviointikyselyn ajankohtaa. Mukaan suunnitteluun otetaan kaikki sellaiset tahot, joiden substanssiosaaminen ja intressit liittyvät arvioinnin tekemiseen, myös muut toimialat ja vanhempain järjestöt. Itse kyselyn toteuttaminen koordinoidaan teknisesti yhdestä paikasta ja kuntien kotisivuista vastaavat it-henkilöt vievät sähköisen linkin kunkin kunnan kotisivulle sovitun prosessikuvauksen mukaisesti. Koulut ovat huolehtineet oppilaiden vastaamiseen liittyvistä toimenpiteistä. Yhteistyö on toiminut saumattomasti.

LAHTI

Arviointi osana seudullista yhteistyötä

Toimintakaavio



10. syyskuuta 2012

5 Laatutyö on toiminnan jatkuvaa parantamista

Vuoden 2011 ja 2012 aikana kuntien sivistystoimenjohtajat ovat perehtyneet CAF-arviointijärjestelmään ja sen käyttöä on harjoiteltu yhteisissä tilaisuuksissa. Kaikki verkostokunnat ovat sitoutuneet sivistyspalvelujen CAF-arviointiin vuoden 2013 alusta alkaen. Päijät-Hämeen kuntien yhteistyön seudullinen kehittäminen kirjoitetaan jatkossa yhteisen arviointimallin rakenteisiin. Sivistyspalveluiden laatutyö on yhteisten palveluprosessien jatkuvaa parantamista. Prosessikuvaukset ja arvioinnin avulla esiin tulevat kehittämis-kohteet ovat osa yhteistä palvelurakenteiden kehittämistä ja laatutyötä.

Yhteiseen tavoitteeseemme olemme kirjanneet sen, että kuntaverkostomme Päijät-Hämeessä olisi laadukkaiden sivistyspalveluiden edelläkävijä tulevaisuudessa.





Luovaa laatua Lempäälässä. Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012

*Sirpa Ritoniemi ja Mari Luosa,
Tukipalveluiden aluekoordinaattorit*

Lähtökohtana laatukäsikirjan tekemiseen on ollut opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemat Perusopetuksen laatukriteerit. Lempäälässä tehty Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja on osa Lempäälän kunnan koulutuspoliittista ohjelmaa vuosille 2012–2016. Käsikirja on tuotettu Lempäälän Laatuhanke -työnä vuoden 2011 aikana.

Lempäälässä on perusopetuksen kouluja 11; yksi yläkoulu ja yhtenäiskoulu vuosiluokille esi–9, kyläkouluja on kuusi ja lisäksi on kolme keskisuurta alakoulua. Perusopetuksen piirissä on noin 3 000 oppilasta. Esiopetus on Lempäälässä järjestetty koulujen yhteydessä.

Lempäälälle tyypilliseen tapaan tähän prosessiin nimettiin ohjausryhmä, joka suunnitteli laatutyön käytännön toteutuksen temalla Koulu keskellä kylää. Laatutyön toteutus käynnistyi keväällä 2011 Learning cafe -tyyppisenä kuntalaisia osallistavana toimintamuotona, jossa korostuivat toiminnallisuus ja vanhempien asiantuntijuus. Kahvilailtojen vetäjinä olivat Sirpa Oja ja Katariina Ylärautio-Vaittinen. Illoissa oli tarkoituksena tarkastella perusopetuksen laatukriteereitä sekä sitä, miten Lempäälässä oppilaa kohtaamaa laatua toteutetaan. Keskeisiä tekijöitä prosessissa olivat alusta asti avoimuus, kuulluksi tuleminen sekä osallisuus. Koulujen johtokunnilla oli tärkeä rooli tilaisuuksien järjestelyissä ja koulujen rehtorit sekä opettajat alustivat tilaisuuksia sekä

olivat mukana niissä. Tilaisuuksiin ilmoittauduttiin sähköisesti ja ilmoittautuneet saivat etukäteen aiheeseen liittyvää materiaalia. Tilaisuuksista tiedotettiin myös paikallislehdessä sekä sähköisessä reissuvihkossa. Kunnan eri alueilla ja kouluilla järjestettiin yhteensä kuusi iltapajaa. Eri iltoihin valittiin teemat laatukriteerien mukaisesti. Teemat olivat tiedossa etukäteen, jolloin osallistujat saattoivat ilmoittautua oman kiinnostuksensa mukaan.

Teemailtojen tavoitteena oli tehdä koulujen työ näkyväksi sekä kartoittaa mahdollisia kehittämistarpeita. Huoltajat olivat näin mukana myös koulujen toiminnan kehittämisessä. Kaikissa illoissa käytettiin samanlaista toimintamallia, eli laatukriteerit esitettiin huoltajille kysymysten muodossa pilkottuina pienempiin osiin. Vanhemmat työskentelivät pienissä ryhmissä vapaasti keskustellen kysymysten pohjalta. Lopuksi kaikki ryhmät esittelivät tärkeimpiä pohdintojaan, joista vielä keskusteltiin yhdessä. Iltojen vetäjät koostivat tuotokset pohjamateriaaliksi laatutyöryhmälle jatkotyöstämistä varten. Laatupajat tuottivat kriteerien pohjaksi paljon tietoa siitä, mitä vanhemmat pitävät tärkeänä ja arvokkaana ja mitä he koululta odottavat. Tämä huoltajat osallistanut vaihe vaikutti keskeisesti kunnallisten laatukriteerien painopisteisiin.

Laatutyöryhmässä oli koulujen edustuksen lisäksi sivistyslautakunnan, johtokuntien ja vanhempainyhdistysten edustajia. Prosessin aikana laatutyöryhmä

tutustui muiden kuntien laatutyöskentelyyn osallistumalla opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämiin koulutuksiin.

Lempäälässä on lisäksi toteutettu sivistystoimen palveluverkkoselvitys 2010 ja vuosina 2010–2011 kolme eri laatuarviointikyselyä, joiden tuloksia on hyödynnetty laatukriteerien laatimisprosessin eri vaiheissa. Toteutettuja kyselyjä ovat olleet: Koulun toiminnan arviointi huoltajille 2010, kouluille suunnattu laatukorttien 7–10 aihepiireistä eli oppilashuoltoa ja oppilaan hyvinvoinnin tukemista koskeva kysely 2010 ja laaturyhmän jäsenille suunnattu laatukriteerikysely 2011. Tästä kaikesta tiivistettiin kriteereiksi laatukorteille 5–10 lempääläisten yhteinen ymmärrys oppilaan kohtaamasta opetuksen laadusta.

Oppilaiden osallisuus haluttiin myös huomioida. Oppilaskuntien edustajille järjestettiin iltapäivätilaisuus teemalla Hyvä kouluarki. Koulujen oppilaskunnat valmistivat kouluittain etukäteen puheenvuorot siitä, mikä oppilaiden mielestä on toimivaa ja hyvää arkea heidän koulussaan. Lisäksi eri koulujen oppilaskuntien edustajat tekivät ryhmätyöt yhdessä oppilaskuntien ohjaajaopettajien kanssa laatukorteista 5–10 käsitellen toimivia ja kehitettäviä käytäntöjä. Näistä tuotoksista koottiin laatukäsikirjan kolmitasoisien rakenteen osio; Laatu oppilaan kokemana. Lisäksi oppilaat osallistuivat laatukäsikirjan visuaaliseen ilmeeseen kuvittamalla kaikki laatukortit.

Lempäälän Laatukäsikirjan rakenne on seuraava: Kriteerit ja mittaristojen pohjaksi laaditut sisällöt on järjestetty laatukorteittain siten, että aluksi laatikossa on esitetty valtakunnalliset perusopetuksen kriteerit opetuksen järjestäjän, johdon ja/tai koulun tasolla (kortissa 10 yhdistetty OPM:n kriteerien 2010 mukaiset kortit 10 ja 11) Toisena on esitetty Lempäälän

omat laatukriteerit kyseiseltä sisältöalueelta. Kolmanneksi esitetään pääsisältöalueet mittarien laatimisen pohjaksi ao. sisältöalueelta (kortit 5–10). Neljänneksi kuvataan laadukas koulupäivä oppilaiden visuaalisena ja sanallisena tiivistyksenä. Lisäksi liitteenä ovat laatupajoissa käytetyt kysymykset ja aiemmin käytetyt ja toteutetut mittaristot mittareiden laatimisen pohjaksi ja vertailtavuuden saavuttamiseksi sekä lehtileike 29.9.2011 toteutetusta oppilaskuntien tapaamisesta. Käsikirjan kirjoittamisvaiheen on toteuttanut EduCluster Finland Oy Jyväskylän yliopistosta tiiviissä yhteistyössä Laatutyöryhmän ja sivistysjohtajan kanssa.

Laatukäsikirjan käyttöönottoa tehostetaan valitsemalla kaksi teemaa erityisiksi painopistealueiksi lukuvuosittain. Koulut kirjaavat painopistealueet lukuvuosisuunnitelmaan. Kuluvana lukuvuotena 2012–2013 teemat ovat oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki sekä kodin ja koulun yhteistyö. Tulevan lukuvuoden teemat ovat osallisuus ja vaikuttaminen sekä oppimisympäristön turvallisuus. Nostamalla näitä laatukorttien teemoja erityistarkasteluun halutaan kehittää ja parantaa kyseisiä toimintoja kaikilla kouluilla.

Sivistystoimen osalta laatutyö jatkuu edelleen uusien laatukorttien myötä. Meneillään on aamu- ja iltapäivätoiminnan laatukorttien työstäminen samalla työpajamenetelmällä kuin aikaisemmatkin kortit. Myös varhaiskasvatuksessa on käynnistetty laatutyö Lempäälän mallin mukaisesti.

Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja (http://www.lempaala.fi/opetus_ja_vapaa-aika/koulutus/koulutus-poliittinen_ohjelma/laatukasikirja/) on hyväksytty sivistyslautakunnassa, kunnanhallituksessa sekä kunnanvaltuustossa.





Eväitä elämään Lempäälässä



[Laatu oppilaan kokemana \(oppilaskuntapäivä 29.9.2011\)](#)

- ❑ Arjen pienet ilot; hymy ja tervehtiminen
- ❑ Rento fiilis – työt sujuvat
- ❑ Yhteiset pelisäännöt luodaan yhdessä
- ❑ Ystävät ja perheet tärkeitä
- ❑ Kiusaamisen ehkäiseminen ja kiusaamiseen puuttuminen
- ❑ Vanhempien pitää olla kiinnostuneita koulusta
- ❑ Vanhemmat tsemppaavat lapsia
- ❑ Kotiasiat kuntoon – ei liikaa päihteitä
- ❑ Riittävä lepo ja terveellinen ravinto



JA KAIKILLA ON HYVÄ MIELI!

ASTIANPALAUTUS SUJUU JA
KEITTIÖNTÄTIÄ KIITETÄÄN



Laadukkaan iltapäivätoiminnan rakennuspuut Helsingissä

*Leena Palve-Kaunisto, erityissuunnittelija
Hanna Välitähti, aluepäällikkö*

Helsingin peruskouluissa on tehty jo vuosia systemaattista laatutyötä, jota Perusopetuksen laatukriteerien käyttöönotto tuki entisestään. Helsingissä tehdään Perusopetuksen laatukriteerien ja kaupungissa käytössä olevan EFQM-itsearviointimallin pohjalta Hyvin toimivan koulun mallia, jossa määritellään jokaisesta laatukriteeristä helsinkiläisen peruskoulun laatutavoitteiden minimitaso. Tämä tulee toimimaan koulujen tiivistettynä laatukäsikirjana.

Koulujen vuosittain laatiman toimintasuunnitelman ja -kertomuksen runko uusittiin laatukriteerien ja EFQM-itsearviointimallin mukaiseksi. Tavoitteena on saada koulujen tekemä laadukas työ näkyväksi toimintasuunnitelmaan kirjatun toiminnan kuvauksen kautta. Toimintasuunnitelma laaditaan koko henkilöstön yhteistyönä ja myös oppilaita osallistetaan lukuvuoden suunnittelussa.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan laatukorttien liittäminen perusopetuksen laatukriteereihin vahvistavat toiminnan asemaa osana perusopetusta sekä turvaavat toiminnan kokonaisvaltaisen kehittämisen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan palveluntuottajien kenttä on hyvin moninainen ja siksi on tärkeää olla yhtenäiset valtakunnallisesti hyväksytyt suositukset toiminnan laadullisista puitteista.

Helsingin vahvuus iltapäivätoiminnan kehittämistyössä on vuosien ajan ollut kaupungin päättä-

jien aito kiinnostus palvelun järjestämistä kohtaan. Iltapäivätoiminta on uutena palvelukokonaisuutena saanut vankan jalansijan kaupungin palveluiden joukossa ja sen merkitys lapsen hyvinvoinnille on huomioitu myös kaupungin Lasten ja Nuorten hyvinvointisuunnitelmassa.

Opetushallituksen asettamassa aamu- ja iltapäivätoiminnan ja kerhotoiminnan valtakunnallisissa kehittämisketoissa on laadukkaan ja yhdenvertaisen palvelun kehittämiseksi tehty yhteistä työtä jo vuosia hyvällä menestyksellä. Uudenmaan verkostossa on onnistuttu verkostotapaamisten ja yhteisen täydennyskoulutuksen avulla sitouttamaan kunnan hallintoviranomaiset kuntarajat ylittävään verkostotyöhön. Verkostoitumalla on löydetty yhteisiä resursseja ja toimintamalleja järjestää mm. ohjaajien täydennyskoulutusta sekä asiakkaan näkökulmasta yhteneviä toimintamalleja palvelusta tiedottamiseen ja yhteistyömuotoihin koulun ja muiden hallintokuntien kanssa.

Helsingin opetusvirasto on vahvistanut systemaattisesti toiminnan koordinaatiota palvelun laajetessa. Palvelukokonaisuuden kehittämiseksi vastaa asiantuntijoista ja iltapäivätoiminnan aluekoordinaattoreista koostuva tiimi, joka yhteistyössä viraston eri koulutuslinjojen, koulujen ja iltapäivätoiminnan palveluntuottajien kanssa kehittää ja ohjaa alueellista toimintaa kaupungin iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelman mukaisesti.

Helsingissä toiminnan laajeneminen tarvitsee enenevässä määrin tukseen vahvempaa alueellisesti johdettua ja verkostoitunutta toimintamallia. Syksyn 2012 ja kevään 2013 aikana ovat käynnistyneet iltapäivätoiminnan alueelliset verkostot, jotka tukevat iltapäivätoiminnan vuosittaista hakuprosessia sekä mahdollistavat koulujen verkostoitumisen kaupungin muiden hallintokuntien ja aluetoimijoiden kanssa iltapäivätoiminnan kentällä. Verkostomallilla turvataan tulevaisuudessa iltapäivätoiminnan alueellinen riittävyys, laadukkuus ja jatkuvuus. Samalla se on merkittävä rakenteellinen tuki ohjaajien ammatilliseen kasvuun sekä mahdollistaa kasvavalle ammattikunnalle vertaistuen foorumin.

Viihtyisän toimintaympäristön kehittämiseen on Helsingissä satsattu erillisten koulujen tila- ja pihaprojektien avulla. Oppilaiden osallisuutta on vahvistettu mm. osallistamalla heitä suunnittelemaan vapaa-ajan toimintaympäristöjä koulun yhteyteen. Näissä hankkeissa on lisäksi vahvistettu kerho- ja iltapäivätoiminnan joustavaa yhteyttä ja mahdollisuuksia rikastuttaa lasten iltapäivä- ja harrastetoimintaa. Liikkuva koulu -ohjelma vuosille 2012–2015 on linkitetty vankasti myös iltapäivätoimintaan. Ohjelmakauden aikana on tarkoitus luoda liikunnallisen iltapäivätoiminnan rakenteet helsinkiläisiin peruskouluihin.

Keskitettyt prosessit kuten ajantasainen tilastointi, toimintaan hakeminen, avustusten ja maksuhojennusten käsittely toimivat ja reagoivat alueiden tarpeisiin joustavasti koska palvelukokonaisuuden tuottaminen toteutetaan sekä kaupungin omana että avustuserusteisena toimintana. Keskitetyllä ohjeistuksella varmistetaan palvelun tasalaatuisuus palveluntuottajasta riippumatta. Huoltajille tiedotus tapahtuu printtimedialla, tapaamisten muodossa sekä sähköisillä viestimillä useilla eri kielillä. Viestinnässä on huomioitu Helsingin monikulttuuriset perheet ja lisätty eri kielillä tiedottamista suomen- ja ruotsinkielen lisäksi. Vuosittain julkaistaan lehdistötiedotteita esimerkiksi iltapäivätoimintaan hakemisesta sekä kevään paikka- ja päätösprosessista.

Helsinki osallistuu vuosittaiseen valtakunnalliseen iltapäivätoiminnan seurantaan. Seurannassa esiin nousseita kysymyksiä nostetaan kehittämisen kohteiksi esimerkiksi iltapäivätoiminnan ohjaajien täydennyskoulutuksissa. Monet palveluntuottajat toteuttavat myös omia toimintapaikkakohtaisia arviointeja ohjaajan työn tueksi. Kaikki toimintapaikat tekevät vuosittaisen toimintasuunnitelman jonka toteutumisen arviointi toimii seuraavan lukuvuoden toimintasuunnitelman pohjana.





Laadukas iltapäivätoiminta on koulumme näyteikkuna koteihin

Sari Sola, rehtori

Helsinkiläisten koulujen tiloissa kirmaa yhä useammin koulun omassa iltapäiväkerhossa oppituntien jälkeistä iltapäivää viettäviä lapsiryhmiä. Tämä on tilanne myös Yhtenäiskoulussa Käpylässä. Me rehtorit kannamme päävastuun omalla koulullamme tapahtuvasta iltapäivätoiminnasta. Aamupäivisin koulunkäyntiavustajina toimiville työntekijöille on tarjoutunut tilaisuus itsenäiseen ja mielenkiintoiseen työhön iltapäivätoiminnan vastuuhjaajina. Asennemuutos toiminnan tarpeellisuudesta kouluyhteisössä on tapahtunut pikku hiljaa. Iltapäivätoiminta ei ole Yhtenäiskoulussa koulun erillistä toimintaa, vaan yhteisön pienimpien oppilaiden turvallisesta iltapäivästä huolehtiminen on ydintoimintaa, joka lisää alueen oman lähikoulun vetovoimaisuutta ja josta koko kouluyhteisö puhuu arvostavasti.

Iltapäivätoiminnan sisällön ja tilojen suunnittelu edellyttää ryhmän lasten hyvää tuntemusta ja aitoa kiinnostusta heistä. Yhteistyö kokopäiväisten avustaja/ohjaajiemme, koulun opettajien ja oppilashuollon henkilöiden kanssa on koulussamme päivittäistä. Jakavathan he huomioitaan ja kokemuksiin yhteisistä lapsistamme oppitunneilla ja muissakin koulun opetustilanteissa. Iltapäiväohjaajien huomiot lapsista iltapäivätoiminnassa ovat olleet opettajien apuna esimerkiksi silloin, kun pohdittavana on ollut lapsen sosiaalisen kasvun kysymyksiä ja tukitoimia.

Yhteistyöhön virittäytymisen alueen esikoulujen kanssa olemme aloittaneet jo päiväkotiryhmien vieraillessa koululla keväällä. Iltapäivätoiminnan ohjaajamme ovat muutenkin todenneet esiopetuksessa kehitettyjen toimintatapojen soveltuvan hyvin koulun iltapäivätoimintaan. Lepo ja virkistäytyminen, kädentaidot ja musiikki, liikunta ja vapaa leikki vertaisryhmässä ovat aamupäivän oppituntien jälkeen lapsia kiinnostavia asioita. Koulun pihalla tai lähiluonnossa lapsemme viettävät ohjaajien kanssa runsaasti aikaa jokaisena iltapäivänä. Parhaimmillaan koulutunneilla opitut asiat syvenevät iltapäiväkerhossa leikin, sopivassa määrin ohjatun toiminnan ja kavereiden kanssa yhdessä tuotettujen oivallusten kautta. Kun ryhmissä on lapsia eri luokilta, on rinnakkaiselo iltapäivisin väistämätöntä. Selkeiden sääntöjen ja lapsiryhmän kanssa tehtyjen yhteisten sopimusten kautta jokaisen ryhmässä olevan lapsen iltapäivä on turvallinen ja hänen sosiaalisen vuorovaikutuksen osaaminen karttuu.

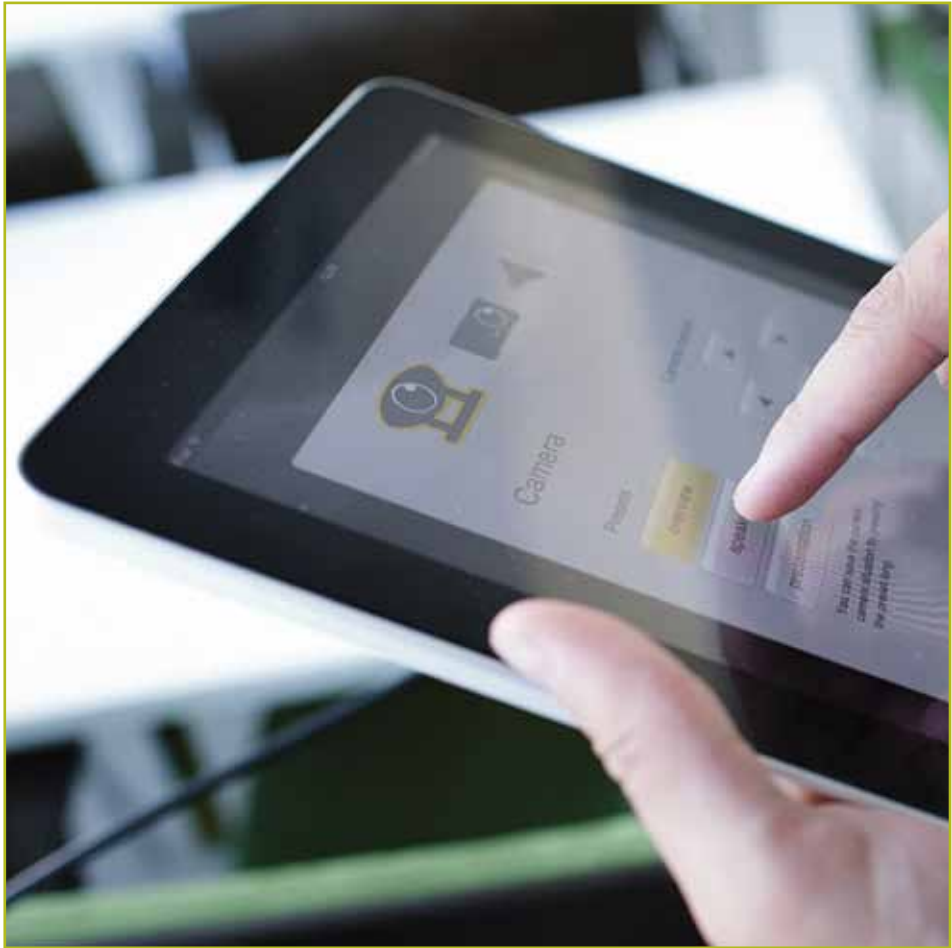
Helsingissä iltapäiväryhmille on osoitettu oppilaskohtainen määräraha kauden toimintaa varten. Ryhmässämme lapset pääsevät esittämään toiveitaan hankittavista leluista, kirjoista ja ulkoliikuntavälineistä. Osallisuuden opettelu on hyvä aloittaa jo varhain. Tilojen kalustamista ja sisustamista taroituksenmukaisiksi, turvallisiksi ja viihtyisiksi on tuettu opetusviraston keskitetyin varoin. Tällöin on kuunneltu ohjaajiemme toiveita ja hyödynnetty hei-

dän ammatillista näkemystään toiminnan tarpeista. Iltapäivätoiminnan vuosisuunnitelmat kirjataan koulun henkilöstön voimin koottavaan toimintasuunnitelmaan sen luontevana osa-alueena. Näin toiminta on kaikille koulussa työskenteleville tuttua ja sitä voidaan myös yhdessä arvioida ja kehittää.

Laadukas iltapäivätoiminta on koulumme näyteikkuna koteihin. Huoltajat hakevat lapset päi-

vittäin, vaihtavat muutaman sanan päivän kulusta ohjaajien kanssa ja pyörähtävät ehkä toimistossa tai rehtorin luona toimittamassa asioita. Hyvin järjestetyn toiminnan ja päivittäisten kohtaamisten kautta koulu saa kuin huomaamattaan osakseen iltapäivätoiminnan sivujuonteena kotien luottamuksen oman lapsen koulussa tehtävästä laadukkaasta perustyöstä.





Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut

Marko Kuuskorpi (KT), rehtori ja tutkija

Maarika Piispanen (KT), luokanopettaja, yliopistonopettaja ja tutkija

Suomalainen peruskoulu elää melkoista murrosvaihetta, sillä joustavien perusopetuskokeilujen lisäksi uudistuvat erityisen tuen muodot muokkaavat koulun opetus- ja oppimisprosesseja (Kuuskorpi 2012). Samalla odotukset pedagogisen päivittämisen näkökulmasta ovat ajankohtaisia, sillä muuttuvan yhteiskunnan ajatellaan asettavan koululle vaatimuksia. Parhaimmillaan asiaa voisi pohtia myös päinvastaisesti: Voisiko – tai tulisiko – juuri koulun olla muutoksen eteenpäin viejä ja auttaa oppilaita oppimaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita uskomme tarvittavan tulevaisuuden yhteiskunnassa työskenneltäessä? Tosiasia siitä, että kasvatamme oppilaissa tulevaisuuden toimijoita, asettaa oppimisympäristölle, kouluympäristölle ja opettajille sellaisia haasteita, joihin vastaminen vaatii koko toimintakulttuurin muutosta ja oppimisympäristöajattelun uudenlaista ymmärtämistä (Meriläinen & Piispanen 2012). Tämän päivän ja tulevaisuuteen suuntaavien, oppilaskohtaisempien työtapojen huomioiminen, pakottavat opettajan pohtimaan opetuskäytäntöitään ja rooliaan oppimisprosessissa. Oppimisen interaktiivisuuden ja sen konstruktivisen luonteen ohella oppimisprosessien merkityksen tunnistaminen muokkaavat perinteistä koulun aika- ja paikkasidonnaisuutta sekä opettaja-johtoisuutta korostavaa järjestelmää (ks. Alexander

& Reynolds 2009, 176-192). Laajempien kokonaisuuksien hallinta ja oppimisen soveltaminen vaativat entistä poikkitieteellisempää, ilmiölähtöistä lähestymistapaa, jossa oppiainerajat häilyvät ja oppilaan kokemusmaailma, osaaminen ja ympäröivä yhteiskunta nousevat keskeiselle sijalle oppimisprosessissa (ks. Collanus, 2009; Drake & Burns 2004; Meriläinen & Piispanen 2012; Sahlberg 2011; Zhao 2011).

Usein koululle ja oppimisympäristölle asetetaan vaatimuksia koulun ulkopuolisten toimijoiden taholta. Oppimisympäristöjä suunniteltaessa on kuitenkin oleellista tarkastella oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä myös oppilaiden näkökulmasta heidän tarpeidensa ja käsitystensä kautta (mm. Piispanen 2008) sekä heidän nykypäivän lapselle ja nuorelle ominaisen toimintansa kautta (ks. Prensky 2012 & Tapscott 2009), jotta oppimisympäristö voisi tukea parhaalla mahdollisella tavalla lapsen ja nuoren oppimista ja tiedon rakentamista, ja vastata siten myös parempaa kouluviihtyvyyttä koskeviin pohdintoihin (ks. Aula 2009). Prenskyn (2010) ja Tapscottin (2009) mukaan tämän päivän oppilaissa ilmentyy monia sellaisia asioita, jotka vaativat muutosta perinteiselle käsitykselle koulu- ja oppimisympäristöstä: tämän päivän lapset ja nuoret ovat aktiivisia toimijoita, joille ominaista on mielipiteiden ilmaiseminen

ja jakaminen sekä luovuuden käyttö. Muuttuva yhteiskunta on kasvattanut nykylapsista ja -nuorista aiempaan sukupolveen verrattuna ennakkoluulottomampia, avarakatseisempia ja kanta-aottavampia, mikä perinteisen oppimiskäsityksen mukaan mielletään helposti levottomuudeksi tai häiriökäyttäytymiseksi, vaikka kyse on yhteiskunnan ja ympäristön muutoksen tuomasta muutoksesta, joka voitaisiin pedagogisella ja oppimisympäristöllisellä huomioimisella valjastaa oppimisen näkökulmasta positiiviseksi mahdollisuudeksi.

Oppimisympäristön ja pedagogiikan kannalta on oleellista huomioida, että tämän päivän oppilaille yhdessä toimiminen ja erilaiset projektit ovat luontainen tapa toteuttaa itseään ja oppia. Tapscott (2009) kutsuu heitä diginatiiveiksi, mikä kuvaa sitä, että tämän päivän oppilaat haluavat työskennellessään hyödyntää ajanmukaisia välineitä, kuten teknologiaa, oppimisen luontaisena välineenä. Tämä yhdessä informaatioteknologian nopean kehityksen kanssa on heijastunut oppimisympäristöjen suunnitteluun käyttäjien kasvaneina toiveina ja odotuksina myös opetustilaa ja oppimiskäsitystä kohtaan. Tiedon jakaminen, yhteisteisten kohteiden työstiminen ja vuorovaikutukselliset oppimisprosessit edellyttävät langattoman teknologian ja pari- ja ryhmätyömenetelmien lisääntyvää käyttöä, jolloin opetustilaankin kohdistuvat odotukset ovat yhä moninaisempia (Kuuskorpi 2012). Opetussuunnitelman nykyisten ja samalla uudistamisprosessin alla olevien perusteiden mukaan oppimisympäristöt tulee järjestää siten, että ne mahdollistavat monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön (Opetushallitus 2004,16). Samalla huomiota kiinnitetään fyysisen oppimisympäristön osalta myös uudistuvan informaatioteknologian hyödyntämismahdollisuuksien käyttöön sekä yleisesti laadukkaisiin elinikäistä oppimista tukeviin opetuspalveluratkaisuihin (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana oli ollut uudistuva oppimisympäristökäsitys, jonka perusteella oppimisympäristön laajentuneen fyysisten rakenteiden lisäksi opetusvälineiden, informaatiolähteiden ja koulun ulkopuolisten tapahtumien kokonaisuudeksi, jossa opiskelijat voivat suoraan tai virtuaalisesti osallistua opiskeluprosessiin (Lehtinen

1997,21). Meriläinen ja Piispanen (2012) käyttävät uudistavaa pedagogiikkaa ja oppimisympäristöajattelua koskevasta ajattelusta käsitettä ”Kontekstuaalis-pedagoginen oppiminen”, jolla viitataan oppimisympäristön suunnittelemiseen siten, että ”sekä ilmiöllä, kontekstilla että pedagogiikalla ymmärretään olevan keskeinen merkitys oppilaan oppimisen kannalta” (emt. 5 451–5 452). Kontekstuaalis-pedagogisessa lähestymistavassa korostetaan opetussuunnitelman poikkitieteellistä avautumista sekä 2000-luvun taitojen huomioimista (ks. Collanus 2009; Drake & Burns 2004). Opettajan keskeisenä tehtävänä on olla rakentamassa oppimisen siltoja eri oppimisympäristöjen välille ja rohkaista oppilaita käyttämään moninaisia tietoja ja taitoja sekä luovuutta tiedon etsimisessä, löytämisessä, rakentamisessa, soveltamisessa ja arvioimisessa (Meriläinen & Piispanen 2012). Tiivistäen oppimisympäristön tulisi vastata tämän päivän ja tulevaisuuden käsitystä hyvästä oppimisympäristöstä, missä lapsella ja nuorella on mahdollista oppia ja kasvaa yhteiskunnan odotusten mukaisesti ja tulevaisuudelle suuntaa antaen (Piispanen 2008, 83).

Opetusta ja oppimista ei siis enää nähdä koulun yksinoikeutena. Oppimisesta ja opetuksesta on tullut kaikkiaallista, mikä tarkoittaa oppimisen kannalta oppilaiden vapaa-ajalla oppiman tiedon ja koulussa opittavan tiedon entistä soljuvampaa yhteistyötä sekä oppimisympäristö -käsitteen laajenemista koulurakennuksen ulkopuolelle.

Oppimisympäristö on rajaton: sen voi kuvitella alkavan koululuokasta ja jatkuvan laajemmalle lähiympäristöön ja yhteiskuntaan, saavuttaen jopa koko maailman, johon pystytään helposti levittäytymään nykYTEknologian keinoin. (Ks. mm. Kuuskorpi 2012; Nuikkinen 2005 & 2009; Piispanen 2008; Vähähyyppä 2007.) Samanlainen käsitys välittyy myös kansainvälisistä fyysisistä oppimisympäristöä koskevista julkaisuista, jossa koulurakennuksen ympäristöineen katsotaan olevan uuden teknologian, koko yhteisön tarpeet huomioon ottavan ja tulevaisuuden haasteet vastaanottavan kaikkien ikäluokkien yhteinen ”oppimisalusta”. (OECD 2006a) Huomisen koulu tulee nähdä osana monimuotoista oppimisverkostoa, jossa korostuu opetusprosessin yhteisöllisyys ja joustavat opetusmenetelmät (Kuuskorpi 2012).

Nykykäsityksen valossa suomalaisen perusopetuksen luokkatilaan kohdistuu niin laadullisia kuin teknologisia muutospaineita, jotka yhdessä haastavat arkkitehdit, sisustussuunnittelijat ja käyttäjänkunnan pohtimaan tulevaisuuden luokkahuone- ja oppimistilaratkaisuja. Niin opetusministeriön kuin Opetushallituksen tulevaisuuden koulua koskevissa asiakirjoissa korostetaan mm. oppimisympäristöjen laajentumista, jolla viitataan virtuaalisen maailman mahdollisuuksien huomioimisen lisäksi myös ympäröivän yhteiskunnan kasvavan roolin tunnistamista oppimisprosessin osatekijänä. Keskeiseksi kysymykseksi nouseekin, kuinka nykyiset opetustilat taipuvat nykyisiin ja tulevaisuuden odotuksiin?

Laatuperusteinen koulu

Tarkasteltaessa laatuun perustuvaa koulurakentamista osana oppimisympäristöjen suunnittelua ja sen kehittämistä kansainvälisesti on keskeiseksi termiksi noussut ”Quality design”, jolla viitataan koulurakentamisen ja siinä fyysisten oppimisympäristöjen laadukkaan suunnittelun määrittelyyn, sen mittamiseen ja tulosten analysointiin (OECD 2006b, 48). Sen sijaan, että fyysistä oppimisympäristöä pyritään kehittämään uusien säännösten ja normien avulla, painottaa nykyinen kehittämisideologia oppimisympäristön laadullista kehittämistä asiantuntijayhteisön avulla (ks. Blyth, Almeida, Forrester, Gorey & Hostens 2011, 13–21).

Suomalaisessa perusopetuksen ohjauksessa lainsäädännön ja resurssiohjauksen rinnalla on enenevässä määrin alettu korostaa tiedolla ohjaamisen merkitystä myös fyysisten oppimisympäristöjen suunnittelussa. Yleisesti Suomessa koulun laadullisen kehittämisen perusteita on pyritty kehittämään niin, että huomiota on erityisesti kiinnitetty opettajien kehittämismahdollisuuksien parantamiseen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007; 2009). Perusopetuksen laatukriteerin (Opetusministeriö 2009b, 28–29) mukaan fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat koulun tilat, opetusvälineet (mukaan lukien tieto- ja viestintäteknologia) ja oppimateriaalit sekä rakennettu lähiympäristö ja ympäröivä luonto, joiden suunnittelun periaatteina

on käyttäjälähtöisyys ja moninaisten tarveperusteiden huomioiminen.

Tiivistetysti fyysisen oppimisympäristön kehittämisessä keskeisenä tekijänä on, että tilat muunneltavuuden ja joustavuuden avulla mahdollistavat erilaisten ryhmien ja opetustapojen työskentelyn ajanmukaisissa sekä koulutuksen järjestäjän suunnitelmallisesti ylläpitämissä tiloissa (Opetusministeriö 2009b, 29; Meskanen 2008, 63–64). Käytännössä Niemen (2002) mukaan koulutilojen joustavuuden tulee ilmetä joustavana ryhmämuodostuksena ja ryhmien itsenäisenä tiedonhankintaprosessina. Itseohjautuvien oppimisprosessien lisäksi joustavuutta painotetaan vaihtoehtoisten oppimisen mahdollisuuksien korostamisessa, jossa keskeisellä sijalla ovat ainerajat ja oppituntijakokäytänteet ylittävät projekti- sekä tiimityöskentelyn tavat (Anttalainen & Tapaninen 2009, 24–27; Nuikkinen 2009, 77). Joustavuuden näkökulmasta voidaan myös puhua erilaisten oppimistapojen huomioimisesta, jotka ovat yhteydessä yksilöllisiin sisällön lähestymistapoihin, oppimistyyliin ja persoonakohtaisiin temperamentteihin (Ks. Keltikangas-Järvinen 2008; Tapscott 2009). Erilaisilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus työskennellä oppimisprosessissa itselle ominaisella tavalla, oman parhaan kykynsä mukaan, tuoden oma osaaminen näkyväksi. Oppimistilojen kanalta erilaiset oppimistavat vaativat myös erilaisia tiloja työskennellä: eritasoratkaisuja, nurkkauksia, muunneltavia ja siirreltäviä osia – siinä missä toinen oppii hiljaa keskittyen, toinen saattaa sisäistää asiat vuorovaikutuksessa keskustellen. Joillekin työpöydän tai pulpetin ääressä oppiminen on hyvä tapa samalla kun osa opiskelisi mieluiten säkkituolissa tai sohvalla istuen (ks. Piispanen 2008; Kuuskorpi 2012). Erilaisten oppimistapojen huomioiminen ja oppimiskulkujen kulkeminen luovat mahdollisuuden oppia käsiteltävää ilmiötä yksilöllisistä lähtökohdista (ks. Tapscott 2009; Uusikylä 2002).

Laadullisesta näkökulmasta tarkasteltuna fyysisen oppimisympäristön tulee tukea painotetusti opetuksen tavoitteita, sisältöä ja oppimisprosessia siten, että sosiaaliset, pedagogiset ja psyykkiset tavoitteet täyttyvät. OECD:n (PEB) koulurakennusohjelman The OECD Programme on Educational Building (2001a) suosituksissa korostetaan koulu- ja oppimis-

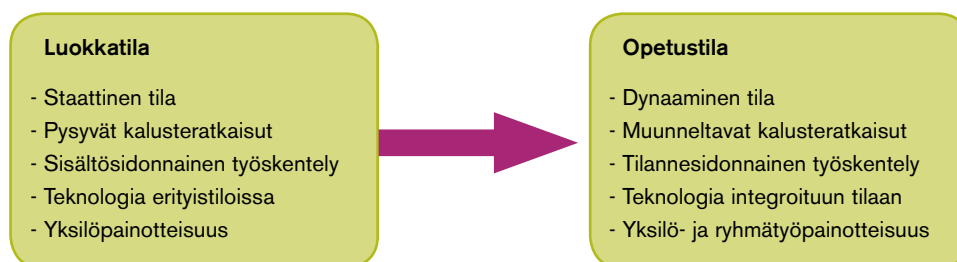
ympäristön suunnittelussa erityisesti sen tukevuutta oppimisprosessiin sekä tulevaisuuden tarpeiden huomioimista. Kühn (2005, 43) korostaa koulurakennuksen ja oppimisympäristön laatusuunnitteluun liittyvien kriteerien asettamisen tärkeyttä erityisesti siksi, että laatukriteerit ovat tärkeitä välineitä, joiden kautta käyttäjän tarpeet voidaan selvittää. Lähtökohdana on, että laatukriteerikeskustelun kautta suunnittelijoille, rakentajalle ja rakennuttajalle välittyy selkeä kuva käyttäjän toiveista ja fyysiseen oppimisympäristöön asetetuista tulevaisuuden tavoitteista.

Kehittyvä koulu tulevaisuuden turvaajana

Muuttuneet pedagogiset menetelmät ja sosiaalisen media uudet ratkaisut yhdistettynä teknologian nopeaan kehittymiseen ovat havahduttaneet sekä opettajat että opetustilojen suunnittelijat hakemaan myös luokkatilalle vaihtoehtoisia ratkaisuja. Kun nykykoulun luokkahuone vielä mielletään helposti opettajajohtoisuutta suosivaksi pulpettijonojen rivistöksi, näkee tulevaisuuden tutkimus luokkahuoneen muunneltavana kokonaisuutena, jossa yhdistyy erilaiset tila- ja ryhmätyömahdollisuudet (Kuuskorpi 2012). Tulevaisuuden luokkahuoneen leimallisina ominaisuuksina nähdään muunneltavuuden lisäksi myös joustavuus, johon yhdistyy tietoteknisten ratkaisujen tehokas hyödyntäminen sekä helppo kalusteiden siirrettävyys. Kehityksen seurauksena luokkahuoneet eivät saa olla toistensa kopioita, vaan

yleisopetustilojenkin tulee taipua yksilötyöskentelystä aina suuriin ryhmätyöprojekteihin. Kehityksen seurauksena Kuuskorpi (2012) katsoo opetustilojen suunnitteluperusteiden siirtyneen perinteisestä luokkatila-ajattelusta opetustila-ajatteluun, jota kuvataan Kuvion 1 avulla.

Nykykouluista tehty vertailututkimukset ja kehittämiskokeilut osoittavat koulurakentamisen otantaneen merkittäviä kehitysaskelia. Uusissa kouluissa mm. aula- ja kirjastotilat muuntuvat tarvittaessa opetus- ja mediateekkitiloiksi, mutta samalla perinteinen perusluokkahuoneratkaisu on pitänyt pintansa opetuksen sydämenä. Siihen nähden, kuinka paljon nykypäivänä käydään keskusteluja pedagogiikasta, tutkitaan oppimista ja korostetaan oppilaan yksilöllisiä tapoja oppia, on jopa yllättävää, kuinka muuttumattomana luokkatilan perusrakenne on pysynyt viimeisen 200 vuoden aikana (ks. Kuuskorpi 2012; Germanos 2011). Luokan pulpetit ovat hyvin usein rintamasuunnassa luokan etuosaa kohden, jossa on opettajalle määritelty paikka (opettajanpöytä) sekä ”esitysareena”, jossa pääosa opetuksesta tapahtuu (Germanos 2011). Myös Piispasen (2008) tutkimuksessa tulevaisuuden luokkahuonetta koskevassa piirrostehtävässä oppilaat jakoivat hyvin usein luokan ikään kuin kahteen osaan, jonka toiseen puoleen he sijoittivat perinteisesti luokkahuoneeseen mielletävät asiat, kuten opettajanpöydän, opetusalueen sekä pulpetit, ja toiseen osaan erilaisia ryhmätyöskentelypisteitä, sohvia, hyllyköitä, pöytälamppuja, sermejä ja tietokoneita. Tämä kertoo omalla kielellään siitä,



Kuvio 1.

kuinka syvällä ajatus siitä, miltä luokkatilan pitäisi perinteisesti näyttää, on iskostunut ajatteluamme siitä huolimatta, että toivomme ja ymmärrämme oppimistilan voivan olla jotain muutakin. Toisaalta, pelkkä luokkatilan uudenlainen järjesteleminen ei takaa uudenlaista pedagogista toimintaa, ellei tilan käyttäjä – opettaja – ole sisäistänyt uudenlaisen tilan tuomia pedagogisia mahdollisuuksia ja päivittänyt pedagogista ajatteluaan vastaamaan tämän päivän opettamis- ja oppimismahdollisuuksia.

Opetustila käyttäjälle – opettajalle ja oppilaalle – annettuna tilakokonaisuutena ei tulevaisuuden koulua ja opetustiloja suunniteltaessa voi jatkossa olla suunnitteluprosessin lähtökohta (Kuuskorpi 2012). Ristiriita uudistuvien opetus- ja oppimisprosessien ja nykyisten opetustilaratkaisujen välillä luovat perustaa tarvelähtöiselle oppimisympäristöjen suunnittelulle, jossa loppukäyttäjän asettamat odotukset määrittelevät koulun ja sen opetustilojen suunnitteluperusteet. Tällainen prosessi edellyttää syvällisempää tilasuunnittelijoiden ja käyttäjien moniammatillista yhteistyötä, jossa koulun ja sitä ympäröivän yhteisön tarpeet kytetään konkretisoimaan luonteviksi tilaratkaisuiksi.

Tiivistäen tulevaisuuden koulu ja sen tilaratkaisut ovat eri käyttäjien, oppimisympäristöjen suunnittelijoiden ja rakennuksen tilaajan yhteistyön ja siinä onnistumisen summa. Mikäli yhteistyö ei ole onnistunut, tuloksena syntyy jo valmiiksi liian pieniä ja osin toimimattomia kouluratkaisuja, joista meillä Suomessakin on valitettavan paljon esimerkkejä. Parhaimmillaan onnistunut suunnittelu- ja rakentamisprosessi tuottavat oppimisympäristöjä, jotka samalla antavat mahdollisuuksia innovoivalle sekä koulun toimintakulttuuria uudistavalle tulevaisuuden oppimiselle. Yksinkertaistaen oppimisympäristön ja oppimistilan suunnittelussa keskeiseksi tekijäksi nousee ymmärrys tiedonkäsityksestä ja pedagogisista ratkaisuista oppimiskäsitysten valossa (ks. Piispanen 2008, 91). Ratkaisevaa on se, että kaikilla suunnitteluun osallistuvilla on yhtenäinen käsitys siitä, mitä nämä tekijät ovat.

Kohti toiminnallista oppimisympäristöä

Koulua ja sen opetustoimintaa pohdittaessa Hietanen (2010) nostaa tulevaisuuden trendeiksi sirpaloitumisen, ääripäiden korostumiseen sekä blogalisaation, jolla viitataan uuden teknologia varaan rakentuvaan uuteen yhteisöllisyyteen. Yksilölliset tarpeet muuttuvassa yhteiskunnassa sekä perinteisen kouluopetuksen murros uuden yhteisöllisen oppimisen kynnyksellä kertoo ajassa tapahtuvasta muutoksesta. Opetus- ja oppimisprosessin keskeiset dimensiot eivät ole suhteessa toisiinsa liikkumattomia, vaan hakevat toimintaympäristön muuttuessa jatkuvasti paikkaansa (Kuuskorpi, 2012). Tässä prosessissa opetuksen ja oppimisen tuloksellisuus mitataan sillä, kuinka hyvin koulu ja sen toimijat kykenevät hyödyntämään olosuhteet ja tarjolla olevat tietorakenteet sosiaalisena prosessina.

Yhteiskunnan muuttuminen lähes kaikilla osaluilla ja toisaalta nykyisten opetusmenetelmien muuttumattomuus eivät tue tulevaisuuden oppimista, jonka onnistuakseen on oltava kaksisuuntainen opettajan ja oppilaan interaktiivinen prosessi (Ouakrim-Soivion 2010). Vaikka oppilaan yksilölliset tarpeet ja henkilökohtaisten oppimispolkujen tarve tunnistetaan, pyrkii nykyinen koulujärjestelmä pääsääntöisesti integroimaan uudet menetelmät ja opetusteknologiset sovellutukset osaksi vallitsevaa rakennetta. Seurauksena on oppimisympäristöjen osittainen pirstaloituminen, jossa osa-kokonaisuuksista muodostuu vain näennäinen kokoelma. Tämä pirstaloituminen, jossa vanhat menetelmät pyritään säilyttämään, ja johon uudet sovellukset pyritään integroidaan, tuo usein kouluun myös lisää sitä kiireen tuntua, jota uusilla menetelmillä ja teknologialla alun perin koetettiin poistaa. Jossain määrin ristiriitaista on sekin, että Tapscottin (2009) ja Prensbyn (2012) kuvaamat ennakkoluulottomat ja aktiiviset toimijat, jollaisina nykyoppilaat vapaa-aikanaan näyttäytyvät, ovat koulussa passiivisia ja odottavat pääsevänsä koulun jälkeen toimimaan osaamisalueidensa pariin, esimerkiksi teknisten laitteiden avulla kirjoittamaan blogia, videoimaan, tekemään musiikkia tai nettisivuja. Oppilaat tekevät vapaa-aikanaan paljon sellaisia asioita, joita opiskelussa ja oppimisessa voitaisiin

hyödyntää, kun ne tunnistettaisiin ja tunnustettaisiin osaksi osaamista, joka voidaan valjastaa uuden oppimiseen. Oppilaiden erilaiset tiedot ja taidot tulisi nähdä asiantuntijuutena, jota voitaisiin jakaa sekä oppilaiden että opettajien kesken.

Vallitsevien pedagogisten käytänteiden suhde uusiin informaatioteknologisiin ratkaisuihin ja informaation oppimisprosessin mahdollisuuksiin vaativat oppimisympäristöjen kokonaisvaltaista tarkastelua, jonka kautta vallitsevia rakenteita kyetään eheyttämään (Kuuskorpi 2012). Tämä edellyttää eri oppimisympäristöön vaikuttavien tekijöiden sulauttamisessa oppimisympäristöajattelua, jossa uudet oppimisympäristön tekijät sovitetaan nykykäytäntöön ja muuttuvaan toimintakulttuuriin käyttäjälähtöisesti. Tässä onnistuminen edellyttää oppimisympäristön eri elementtien ja niiden välisten suhteiden tunnistamista, jossa opettajan ja oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa ratkaisujen sisältöön ja luonteeseen ovat korostetusti esillä.

Oppimisympäristön käsitteellinen kapeus, luokahuonesidonnaisuus, opettajajohtoisuus, ja yksipuoliset työtavat ovat jarruttaneet toimintaympäristön muutosta ja lisänneet samalla tyytymättömyyttä koulua ja sen fyysisen oppimisympäristön tilaratkaisuja, kalusta ja teknologisia ratkaisuja kohtaan (Mattila & Miettunen 2010). Edelleen vallitsevana käytäntönä on se, että tieto- ja viestintäteknologiset ratkaisut rakennetaan lisäämällä se ympäristöön irrallisena osana, jolloin pedagogisten yhteyksien tunnistamatta jättämisen seurauksena niiden tutkitusti tarjoamat positiiviset vaikutukset oppimistuloksiin heikkenevät (Kumpulainen & Lipponen 2010). Todellisen muutoksen aikaansaaminen edellyttää pedagogisten ja teknologisten ratkaisujen samanaikaista kehittämistä, jossa huomiota kiinnitetään opetusmateriaalin saatavuuteen ja teknologian esteettömyyteen (Kuuskorpi, 2012). Tieto- ja viestintäteknologian juurruttaminen koulun toimintakulttuuriin edellyttää teknologisten ja pedagogisten käytänteiden integrointia, jossa myös koulun rakenteet muuttuvat (Kumpulainen & Lipponen 2010).

Koulun toimintakulttuurissa ja siihen liittyvässä muutoksessa rakennuksen eri tilat, tilakokonaisuudet sekä kaluste- ja laitetason muunneltavuus ja joustavuus tarjoavat mahdollisuuden erilaisten opetus- ja

oppimismenetelmien ja tapojen kokeiluun. Dynaamisessa koulu- ja opetustila-ajattelussa suunnittelun tulee lähtökohtaisesti aina perustua toimintaan. Tällä viitataan erityisesti opetuksen tavoitteiden toiminnalliseen toteuttamiseen. Koulujen perinteiset raja-aidat tulevat murtumaan ja tulevaisuudessa työskentelemme moniammatillisissa ja koulujen rajat ylittävissä opetus- ja oppimistiimeissä (Kumpulainen & Lipponen 2010). Toimintakulttuurin muutoksen seurauksena koulun tilojen toimivuus mitataan toiminnan tavoitteiden toteutumisen kautta.

Koulun tilasuunnittelussa tämä edellyttää niin suunnittelukulttuurin kuin perinteisen kouluarkkitehtuurin ajattelun muutosta. Tulevaisuuden koulurakentamisen suunnitteluajattelussa huomio on kiinnitettävä oppimisympäristön kehittämiseen, johon perinteisessä koulurakentamisessa ei ole totuttu (Mattila & Miettunen 2010). Opetus- ja oppimisprosessin tukena tila- ja välineratkaisujen sekä niihin liittyvien tilakokonaisuuksien tulee mahdollistaa esteetön opetus- ja oppimistoiminta, jossa eri fyysisen oppimisympäristön elementit toimivat saumattomana kokonaisuutena. Tilojen avoimuuteen ja turvallisuuteen liittyvien tekijöiden merkitystä ei tule vähätellä, mutta niiden merkitys on kyettävä suhteuttamaan osana toiminnallisia ja joustavia kokonaisratkaisuja.

Lähteet

- Alexander, P.A; Schallert, D.L. & Reynolds, R.E. 2009. What is Learning Anyway? A Topographical Perspective Considered Educational Psychologist 44(3): 176–192
- Anttalainen, H. & Tapaninen, R. (toim.) 2009. Liikkumis- ja toimintaesteisille soveltuvat perusopetuksen tilat, kalusteet ja varusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Aula, M. K. 2009. Lapset ja nuoret hyvän kouluympäristön asiantuntijoina. Teoksessa: Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus, 75–89.
- Blyth, A., Almeida, R., Forrester, D., Gorey, A. & Hostens, G. 2011. OECD Review of the Secondary School Building Modernisation Programme, Portugal. OECD Centre for Effective Learning Environments (CELE). International Policy Review Series No. 1. OECD.
- Collanus, M. 2009. Integraatio: uhkasta mahdollisuudeksi. <http://www.konstit.fi/koti/mcollanus/integraatio%20uhkasta%20mahdollisuudeksi%20collanus.pdf>.
- Drake, S. & Burns, R. 2004. Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Virginia: ASCD.
- Germanos, D. 2011. Pedagogical re-designing of school settings and upgrading of educational environment. Research interventions in 75 schools in Greece and Cyprus 1996–2011. Aristotle University of Thessaloniki. Euro-Typo school seminar, Athens. Seminaariesitelmä 21.10.2011. Ateena.
- Hietanen, O. 2010. Näkökulmia sosiaalisen median ja osaamisen tulevaisuuteen. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. Helsinki: Opetushallitus, 56–69.
- Kühn, C. 2005. Anything goes: Beyond defining what good school is. Artikkelikokoelmassa Evaluating Quality in Educational Facilities 2005, 41–43. OECD./ PEB http://www.oecd.org/document/60/0,2340,en_2649_34527_37905404_1_1_1_1,00.html
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Koulu 3.0 – Kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. Helsinki: Opetushallitus, 6–20.
- Kuuskorpi, Marko. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Lehtinen, E. 1997. Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Mattila, P. & Miettunen, J. 2010. Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. Helsinki: Opetushallitus, 27–39.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2012. Learning as a Phenomenon – Manuscript of Phenomenon Based Learning. Teoksessa: Gómez Chova, L., López Martínez, A. & Candel Torres I. (toim.) International Association of Technology, Education and Development Proceedings of EDULEARN12 Conference, 5 447–5 454.
- Meskanen, S. 2008. Future School – 2000-luvun koulusuunnittelun teemoja ja typologioita. Diplomityö. Helsingin teknillinen korkeakoulu. <http://innoschool.tkk.fi/innoschool/dokumentit/Sini%20Meskanen%20Future%20School%20-%202000-luvun%20koulusuunnittelun%20teemoja%20ja%20typologioita.pdf>
- Niemi, H. 2002. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 39–55.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Acta Universitatis Tamperensis 1398. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- OECD 2006a. Schooling for tomorrow. 21st Century Learning Environments. OECD. Department for Education and Skills.
- OECD 2006b. Schooling for tomorrow. Personalising Education. Personalised Learning: The Future of Public Service Reform – Seminar. OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/42/17/36279887.pdf>

- Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2007) Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2010. Kehittämissuunnitelma. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2009b). Laatukriteerit kehittämään perusopetuksen laatua. Opetusministeriö. Tiedote. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/02/laatukriteerit.html?lang=fi>
- Opetusministeriö 2010b. Koulutuksen tietoyhteiskunta-kehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr12.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukortteja valmistelevan työryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:8. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr08.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Koulutuksen tietoyhteiskunta-kehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylä yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Prensky, M. 2010. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. (ed.) Heppel, S. California: Sage.
- Ouakrim-Soivio, N. 2010. Lämpärisukupolvi haastaa käsityksiä oppimisesta. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) Koulu 3.0. Helsinki: Opetushallitus, 40–44.
- Sahlberg, P. 2011. Q & A with Pasi Sahlberg. Lead the change series. Aera educational change special interest group. Issue no. 5 | september 2011.
- Tapscott, D. 2009. Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World? New York: McGraw Hill.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Sarras R. (toim.) 'Etiikka koulun arjessa'. Keuruu: Otava, 9–21.
- Vähähyyppä, K. 2007. Oppimisympäristöt mukaan koulutuksen kehittämiseen. Spektri 3, 10–11.
- Zhao, Y. 2011. Q & A with Yong Zhao. Lead the change series. Aera educational change special interest group. Issue no. 4 | august 2011.





Lukiokoulutuksen laadunhallintamalli oppilaitoksen kehittämisen ja johtamisen tukena

*Pia Setälä, opetustoimen johtaja
Kyösti Värri, rehtori*

Laatu ja laadun kehittäminen on noussut viime vuosina ja vuosikymmeninä vahvasti esille sekä elinkeinoelämässä, julkisella sektorilla että kolmannella sektorilla. Opetustoimessa laadunhallinta sai uutta sisältöä, kun opetus- ja kulttuuriministeriö (silloin opetusministeriö) nimitti 8.11.2007 ohjaus- ja valmisteluryhmät selvittämään erilaisten laatujärjestelmien sopivuutta perusopetuksen laadun kehittämiseksi ja valmistelevaan perusopetuksen laatukriteerejä. Tässä taustalla on nähtävissä sekä poliittisen ohjauksen että toiminnan kehittämisen tarve. Koulutuksen arvioinnissa voidaankin nähdä tulostuuarviointi- ja tiedontuotantoarviointinäkökulmien lisäksi kehittämisarvioinnin näkökulma (Väljärvi & Kupari 2010; Huusko 2008).

"Koulutuksen järjestäjät ja koulut tarvitsevat itsearviointia kehittääkseen toimintaansa, lisätäkseen tietoisuutta tavoitteista ja niiden saavuttamisesta sekä tehdäkseen tulevaisuutta koskevia valintoja ja päätöksiä" (Räisänen & Rönnholm 2006).

Koulutuksen järjestäjällä, yleensä kunnalla, on ollut jo yli kymmenen vuotta voimassa lakiin perustuva velvoite arvioida toimintaansa (Lyytinen & Lukkarinen 2010). Tätä arviointivelvoitetta on kunnissa noudatettu kovin vaihtelevasti, kuten tehdyt selvitykset (mm.

Löfström ym. 2005) kertovat. Yhtenä puutteena on usein pidetty sopivien ja luontevien arvioinnin työvälineiden ja laadunhallintamallien puuttumista. Kuitenkin tutkimus osoittaa, että koulun toiminnan onnistuessa kehitystyössä tarvitaan usein sekä sisäistä halua että ulkoista painetta (Svedlin 2003, 169).

Opetushallituksen vuonna 2004 tekemässä koulutuksen paikallista arviointia koskevassa selvityksessä havaittiin, että koulutuksen arvioinnissa omat sovellukset ovat yleisimmin käytettäviä laadunhallintamalleja. Sama havainto koski yleissivistävää koulutusta, ammatillista peruskoulutusta, ammatillista aikuiskoulutusta ja vapaata sivistystyötä. Erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, mutta myös esimerkiksi vapaan sivistystyön koulutuksessa, on alettu yhä yleisemmin käyttää yleisesti tunnettuja laadunhallinnan malleja, kun taas valmiit laadunhallintamallit ovat olleet paljon vähemmän käytössä yleissivistävän koulutuksen arvioinnissa. (Löfström 2004; Löfström ym. 2005; KTOL 2013.)

Lukiokoulutuksen arviointityössä käytettävät laadunhallinnan mallit voidaan luokitella seuraavasti:

1 Geneeriset laadunhallintamallit

Lukiokoulutuksen laatutyössä käytetään yleisiä laadunhallinnan malleja, kuten Euroopan

laatupalkintomallia (European Foundation of Quality Management, EFQM), Euroopan unionin erityisesti julkissektorille kehittelemää yleistä laadunhallintamallia (Common Assessment Framework, CAF) tai yleensä strategiatyökaluna käytettyä tasapainotettua tulokortistoa (Balanced Scorecard, BSC). Näiden laadunhallintamallien etuna on, että ne ovat yleispätevyytensä vuoksi käytettävissä kaikilla toimialoilla ja kaikenlaisissa organisaatioissa. Kunnat ovat käyttäneet näistä tähän saakka erityisesti EFQM-mallia myös lukiokoulutuksen laatutyössä.

2 Tutkimuksen tuottamat lukiokoulutusta kuvaavat tarkastelumallit

Tutkimus voi tuottaa erilaisia tapoja tarkastella lukiokoulutusta ja sen laatua. Tästä hyvänä esimerkkinä on laaja lukiopedagogiikkaa käsitellyt tutkimus, joka erotti seitsemän erilaista lukion pedagogisen toimintaympäristön peruselementtiä (Väljärvi ym. 2009). Tällöin tarkastelussa on nimenomaisesti lukiokoulutus, ei yleistettävämpi toimintaympäristö.

3 Ad hoc –tyyppiset sovellukset ja tarkastelutavat

Näiden kahden perusgenren lisäksi käytetään oppilaitoksissa, myös lukioissa, hyvin käytännöllisiä ja usein ilman laajempaa kokonaiskuvaa olevia tarkastelutapoja. Näiden perusluonne on usein spontaani ja ne on yleensä luotu käytännön tarpeista käsin induktiivisesti auttamaan jonkin yksittäisen ongelman ratkaisussa. Niiden heikkous piileekin juuri siinä, että yksittäistä ongelmaa ratkaistaessa kokonaiskuva usein hämärtyy. Niistä tarkastelutavoista ei yleensä voikaan käyttää laadunhallintamallinimitystä. Toisaalta kuitenkin hyvin laaditut ja pohditut sovellukset voivat myös toimia hyvänä laadunhallinnan välineenä.

Opetusministeriön työryhmän jätettyä vuonna 2009 esityksensä perusopetuksen laatukriteereistä ja opetusministerin auktorisoitua perusopetuksen laatukriteerit on nähtävissä perusopetuksen laadunhallinta-ajattelun voimakkaampi käynnistyminen opetus- ja kulttuuriministeriön vauhdittaessa tätä vielä erillisten taloudellisen avustusten avulla. Tähän liittyen Kuntaliitto käynnisti vuonna 2009 Hyvinvointipalvelujen laatuverkoston työskentelyn, jossa kuuden kaupungin ja kaupunkiseudun verkostot kehittivät laadunhallinnan malleja ja toimintatapoja opetustoimeen sekä vanhustyöhön (Karvonen 2010).

Perusopetukseen on siis syntynyt opetus- ja kulttuuriministeriön auktorisoimana perusopetuksen laadunhallintamalli (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a). Malli on geneerisistä laadunhallintamalleista läheistä sukua juuri EFQM:lle ja CAF:lle (European Institute of Public Administration 2010; 2012). Sitä voidaan syystäkin pitää perusopetukseen laadittuna sovelluksena, joka hyödyntää EFQM- ja CAF-mallien yleistettävyyttä. Tällöin Kuntaliiton laatuverkostossa syntyi ajatus, onko mahdollista työstää ja luoda myös lukiokoulutukseen soveltuvaa geneeristen laadunhallintamallien sovellusta, joka lisäksi hyödyntää toiseen yleissivistävään koulutusmuotoon, perusopetukseen, kehiteltyä laadunhallintamallia.

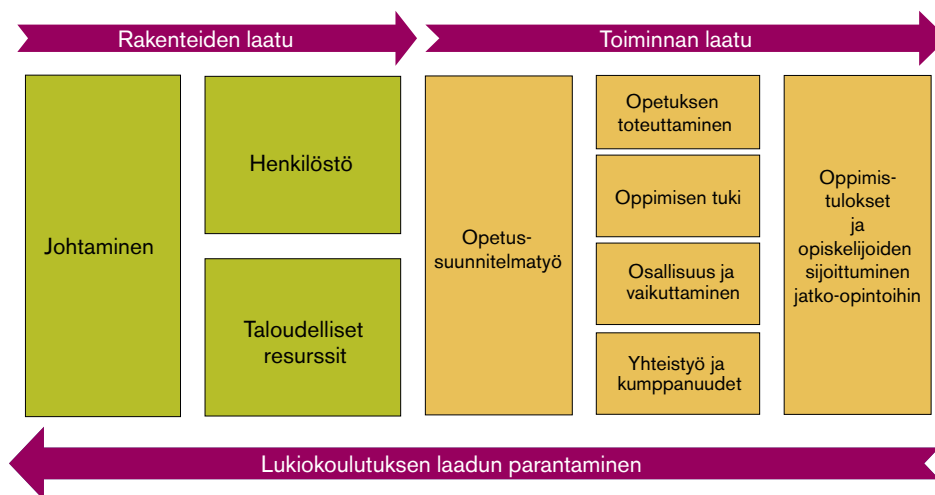
Kuntaliiton Hyvinvointipalvelujen laatuverkoston opetustoimen vertaisfoorumin kokouksessa 20.11.2009 sovittiin, että opetustoimen laadunhallintaan liittyvän hankkeen aikana 20.11.2009–31.12.2010 luodaan lukiokoulutukseen oma laadunhallintamalli ja pilotoidaan tuon laadunhallintamallin toteutusta oman toiminnan kehittämisessä. Tavoitteena oli siis luoda lukiokoulutukseen oma laadunhallintamallinsa, jota voi luonnehtia edellä mainittua luokittelua jatkaen seuraavasti:

4 Geneerisistä laadunhallintamalleista johdetut ja toimialan erityispiirteet tunnistavat laadunhallintamallit

Yleisten laadunhallintamallien viitekehystä hyödyntäen luodaan lukiokoulutukseen oma laadunhallintamallinsa, joka on riittävän yhdenmukainen myös toimialan muiden laadunhallintamallien, kuten perusopetuksen laadunhallintamalli, kanssa. Tällöin laadunhallinta-mallilla on kaksoiskoherenssivaade: sen on oltava riittävän koherentti sekä geneeristen laadunhallintamallien että toimialan muiden laadunhallintamallien suuntaan.

Lukiokoulutuksen laadunhallintamallin valmistelussa Alajärven, Kiteen, Salon, Sastamalan, Ulvilan ja Vimpelin lukioirehtoreista koostunut kymmenhenkinen työryhmä toimi valmisteluryhmänä. Lukiokoulutuksen laadunhallintamalli luotiin rehtorityöryhmässä alkuvuoden 2010 aikana.

Lukiokoulutuksen laadunhallintamalli jakautuu kolmeen rakenteiden laatua kuvaavaan arviointialueeseen (johtaminen, henkilöstö, ja taloudelliset resurssit) ja kuuteen toiminnan laatua kuvaavaan arviointialueeseen (opetussuunnitelmatyö, opetuksen



Kuvio 1. Lukiokoulutuksen laadunhallintamalli

toteuttaminen, oppimisen tuki, osallisuus ja vaikuttaminen, yhteistyö ja kumppanuudet sekä oppimistulokset ja opiskelijoiden sijoittuminen jatko-opintoihin). Kullekin näille yhdeksästä arviointialueesta on luotu 4–5 täsmentävää arviointikohdetta. Nämä arviointikohteet ovat tarkoituksella tuki- ja apukysymysten luonteisia, eivätkä ne ole universaaleja. Kun arviointialueiden luomisella on pyritty kattamaan tärkeimmät lukiokoulutuksen laatua kuvaavat alueet, on arviointikohteiden valinnalla ja muotoilulla pyritty myös ottamaan kantaa asioiden toivottuun tilaan. Näin esimerkiksi johtajuuden osalta laadunhallintamallissa otetaan kantaa jaetun, osallistavan ja vuorovaikutteiden johtajuuden puolesta.

Perusopetuksen laadunhallintamalli erottelee toiminnan laadun osalta opetuksen järjestäjän ja oppilaitoksen tason. Lukiokoulutuksen laadunhallintamallissa tätä erottelua ei tehdä, vaan mallilla pyritään hahmottamaan lukiokoulutusta sekä koulutuksen järjestäjän että oppilaitoksen tasolla. Tämä on tarkoituksenmukaista sen vuoksi, että valtaosalla Suomen lukiokoulutuksen järjestäjistä on vain yksi tai hieman useampi lukio-oppilaitos.

Seuraavassa vaiheessa valmisteltiin lukiokoulutuksen laadunhallintamalliin tukeutuva lukiokoulutuksen opiskelijakysely. Opiskelijakyselyllä voidaan koota aineistoa muun muassa laatutyössä toteutettavan itsearvioinnin tai ulkoisen auditoinnin tueksi. Mallia on pilotoitu vuosina 2010–2013 alkuperäisessä kehittäjäverkostossa sekä sen rinnalla ja jälkeen

jatkanneessa mallin kokeilua syventäneessä opetustoimen laadunhallintaverkostossa. Esimerkiksi Järvi-Pohjanmaalla, Keski-Karjalassa, Lapualla, Salossa ja Sastamalassa lukiokoulutuksen laadunhallintamallia on hyödynnetty oppilaitosten laadunhallintatyössä muun muassa kehittävän itsearvioinnin välineenä.

Lukiokoulutuksen laadunhallintamallin valmistelu on nojautunut sisällöllisesti ja rakenteellisesti vahvasti geneerisiin laadunhallintamalleihin, erityisesti EFQM- ja CAF-malleihin sekä opetustoimen toimialalla valmisteltuun perusopetuksen laadunhallintamalliin. Työtavallisesti valmistelussa on hyödynnetty paljon vertaisoppimista ja verkostotyötä.

Opetustoimen laadunhallintaverkoston toimintaa voidaan pitää oikeaoppisena benchmarkingina, koska mikään kontrolloiva taho ei verkoston jäseniä ole siihen velvoittanut. Verkosto aloitti pienemmällä kokoonpanolla, mutta on laajentunut sittemmin. Nykyisellään verkoston muodostavat Järvi-Pohjanmaa, Keski-Karjala, Lahti, Lapua, Salo, Sastamala, Ähtäri, ja Päijät-Hämeen seutukunnat. Verkosto on pystynyt yhdistämään kunkin tiedot ja osaamisen laatutyöstä, niin että siitä on syntynyt lisäarvoa kaikille verkoston jäsenille (win-win -periaatteella). On ollut innostavaa ja motivoivaa seurata muiden tapaa tehdä oman toiminnan arviointia ja oppia yhdessä. Opetustoimen laadunhallintaverkosto tavoittelee laatutietouden osaamisen lisäämistä ja menetelmiä miten toteuttaa laatutyötä käytännössä. Tavoitteena on edistää arviointiosaamista, arviointitiedon, -välineiden ja kokemusten

Johtaminen	Opetuksen toteuttaminen
<p>Oppilaitoksen johdolla on tukenaan koulutuksen järjestäjän linjaukset lukiokoulutuksen roolista ja merkityksestä paikkakunnalla.</p> <p>Oppilaitoksella on yhteisesti hyväksytty ja selkeästi kirjattu tulevaisuuteen suuntaava strategia.</p> <p>Oppilaitoksen johtaminen luo edellytykset oppimiselle, opettamiselle ja opetuksen kehittämiselle.</p> <p>Oppilaitoksen johtamisessa suositetaan jaettavaa, osallistavaa ja vuorovaikutteista johtajuutta.</p>	<p>Kurssitarjonta on monipuolinen.</p> <p>Valinnat toteutuvat pääsääntöisesti.</p> <p>Opiskelijalla on valittavanaan useita opiskelumuotoja.</p> <p>Kurssiarviointi on monipuolista ja kannustavaa.</p>
Henkilöstö	Oppimisen tuki
<p>Henkilöstön rakenne, määrä ja osaaminen vastaavat toiminnan tarpeita.</p> <p>Lukion henkilöstön työelämpiiri tukee opetustyötä ja oppimista.</p> <p>Henkilöstön kehittäminen on suunnitelmallista ja henkilöstölle tarjotaan mahdollisuuksia oman ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen.</p> <p>Henkilöstön työhyvinvointia seurataan ja kehitetään jatkuvasti.</p>	<p>Lukiassa on toimiva ohjausjärjestelmä.</p> <p>Lukiolla on oppimisen kannalta tarkoituksenmukaiset tilat ja välineet.</p> <p>Opiskelijalla on käytettävissään opiskelijahuollon palvelut.</p> <p>Kodin ja koulun välillä on toimiva yhteistyö.</p>
Taloudelliset resurssit	Osallisuus ja vaikuttaminen
<p>Lukiokoulutukselle suunnatut taloudelliset resurssit takaavat lainsäädännön ja opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ja ohjauksen jokaiselle opiskelijalle jokaisena koulupäivänä.</p> <p>Käytettävissä olevat resurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on riittävä koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoimisen kannalta.</p> <p>Toiminnan ja talouden suunnittelussa lähtökohtana on mahdollisimman hyvien edellytysten luominen opetustyölle ja oppimiselle.</p> <p>Varataan taloudellisia resursseja toiminnan kehittämiseksi.</p>	<p>Lukiassa on toimiva oppilaskunta, jota edustaa oppilaskunnan hallitus.</p> <p>Lukiassa on avoin toimintakulttuuri: kaikilla on mahdollisuus opiskelu- ja oppimisympäristön kehittämiseen.</p> <p>Lukiassa korostuu yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen.</p> <p>Lukion henkilökunta on valmis opiskelijan yksilölliseen kohtaamiseen.</p>
Opetussuunnitelmatyö	Yhteistyö ja kumppanuudet
<p>Opetussuunnitelmatyö on suunnitelmallista, hyvin johdettua ja informoitua sekä asianmukaisesti resursoitua.</p> <p>Opetussuunnitelmatyön kannalta keskeiset toimijat ja yhteistyötahot osallistetaan opetussuunnitelmatyöhön.</p> <p>Lukion henkilöstö, opiskelijat ja opiskelijoiden huoltajat tuntevat opetussuunnitelman sisällön ja opetussuunnitelmaa ohjaa toimintaa.</p> <p>Opetussuunnitelman toimivuutta arvioidaan ja sitä päivitetään säännöllisesti.</p>	<p>Lukio tekee kiinteää yhteistyötä seutukunnan muiden – erityisesti toisen asteen – oppilaitosten kanssa.</p> <p>Lukio tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden tutustua korkeakouluopintoihin.</p> <p>Lukio tekee yhteistyötä paikkakunnan yhdistysten, yritysten ja muiden toimijoiden kanssa.</p> <p>Lukio kannustaa opiskelijoita kansainvälisyyteen esimerkiksi kansainvälisten yhteistyöhankeiden kautta.</p>
Opetussuunnitelmatyö	Oppimistulokset ja opiskelijoiden sijoittuminen jatko-opintoihin
<p>Opetussuunnitelmatyö on suunnitelmallista, hyvin johdettua ja informoitua sekä asianmukaisesti resursoitua.</p> <p>Opetussuunnitelmatyön kannalta keskeiset toimijat ja yhteistyötahot osallistetaan opetussuunnitelmatyöhön.</p> <p>Lukion henkilöstö, opiskelijat ja opiskelijoiden huoltajat tuntevat opetussuunnitelman sisällön ja opetussuunnitelmaa ohjaa toimintaa.</p> <p>Opetussuunnitelman toimivuutta arvioidaan ja sitä päivitetään säännöllisesti.</p>	<p>Opiskelija etenee ja menestyy opinnoissaan suunnitelman mukaisesti.</p> <p>Ylioppilastutkinnossa saavutetaan hyvät tulokset opiskelijoiden lähtötaso huomioon ottaen.</p> <p>Opiskelijat voivat antaa muita näyttöjä, kuten lukiodiplomeja ja valtakunnallisia kokeita.</p> <p>Oppilaitoksella on toimiva seuranta- ja sijoittumisen tukijärjestelmä jatko-opintoihin sijoittumisesta.</p> <p>Opiskelijat sijoittuvat hyvin jatko-opintoihin.</p>

Kuvio 2. Lukiokoulutuksen laadunhallintamallin arviointikohteet arviointialueittain

vaihtoa. Olemme halunneet korostaa oman toiminnan arvioinnin (itsearviointi) positiivista merkitystä opetustoimen systemaattisessa kehittämistoiminnassa ja osana johtamista. Verkostona olemme pystyneet kouluttamaan arvioinnin osaajia kuntiemme opetustoimeen ja sitä kautta pystyneet tukemaan oman toiminnan arviointia osaksi koulun ja opetustoimen arkea sekä osaksi johtamisjärjestelmää.

Lukiokoulutuksen laadunhallintamalli on laadittu verkostotyönä ja sitä on pilotoitu vuosina 2010–2013 useamman lukion itsearviointityössä. Ensikokemusten perusteella voidaan sanoa, että verkostoyhteistyönä laadittu ja pilotoitu lukiokoulutuksen laadunhallintamalli näyttää toimivan hyvänä tapana jäsentää, tarkastella, arvioida ja kehittää lukiokoulutuksen laatua paikallisesti. Malli tuo monipuolista ja jäsentynyttä

näkemyistä keskeisiin lukiokoulutuksen laatua koskeviin asioihin. Laadunhallintamalli toimii käytännössä ja ainakin arviointialueitasoinen itsearviointi on toiminnut pilottivaiheessa hyvin. Toimintatapana sen avulla on mahdollista tuoda monipuolista näkemystä lukiokoulutuksen laatuun vuorovaikutusta hyödyntäen. Laadunhallintamalli voi näin pilotointikokemusten perusteella auttaa nostamaan esiin oman toiminnan vahvuuksia ja parantamiskohteita.

"Lukiokoulutukseen kehitetään tuloksellisuusrahoitusta tukevat ja kattavat laatukriteerit" (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Valtioneuvosto hyväksyi 15.12.2011 Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman, jossa yhtenä tavoitteena on kehittää lukiokoulutukseen kattava laadunhallintamalli, joka tukee tuloksellisuusrahoitusta. Kokemuksemme mukaan tällainen lukiokoulutuksen laadunhallintamalli on luotavissa ja sen on myös mahdollista tukea lukioissa tehtävää työtä. Kehitetyllä mallilla voidaan varmistaa lukiokoulutuksen palvelujen korkea laatu ja sen jatkuva parantaminen.

Malli auttaa kohdentamaan arvioinnin lukiokoulutuksen toiminnan kannalta oleellisiin asioihin ja auttaa omien vahvuuksien ja parantamisalueiden löytämisessä. Kehitetty malli tekee mahdolliseksi pidemmän aikavälin rakenteiden ja toiminnan seurannan. Verkostoyhteistyönä kehittelemämme ja kokeilemamme laadunhallintamalli soveltuu lukiokoulutuksen kehittämistyöhön.

Benchmarkingin kautta olemme oivaltaneet, että tärkeintä ei niinkään ole se, millaisia menetelmiä arvioinnissa käytetään kuin se miten kukin opetustoimenjärjestäjä arvioijana itse ymmärtää arviotoiminnan luonteen ja tarkoituksen. Tärkeintä on, että lukioilla on käytössä systemaattinen oman toiminnan arviointi, jonka kautta nousevat kehittämistoimenpiteet tukevat kunnan omien strategisten tavoitteiden ja kriittisten menestystekijöiden toteutumista. Arvioinnin keskeinen idea on, että sen tuloksena valitut kehittämiskohteet saadaan sidottua osaksi kunnan omaa vuosisuunnittelua, toimintasuunnitelmaa ja talousarviota sekä koulujen työsuunnitelmia.



Kuva verkoston työkokouksesta

Lähteet

- European Institute of Public Administration (2010) CAF and Education. European CAF Resource Centre.
- European Institute of Public Administration (2012) CAF 2013. The Common Assessment Framework (CAF). Improving Public Organisations through Self-Assessment. European CAF Resource Centre.
- Huusko, M. (2008) Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen.
- Karvonen, J. (toim.) (2010) Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa. Suomen Kuntaliitto.
- KTOL (2013) Kansalaisopistojen CAF-arviointiopus. Julkaisematon materiaali 7.2.2013. Kansalais- ja työväenopistojen liitto.
- Lyytinen, H. K. & Lukkarinen, E. (2010) Arvioinnin lakia niin kuin sitä luetaan historiasta nykypäivään. Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 50. 77–98.
- Löfström, E. (2004) Selvitys ammatillisen koulutuksen laadunhallinnasta. Opetushallitus.
- Löfström, E., Metsämuuronen, J., Niemi, E. K., Salmio, K. & Stenvall, K. (2005) Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004. Opetushallitus. Arviointi 2/2005.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012a) Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 29.
- Räisänen, A. (2005) EFQM-arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 5.
- Räisänen, A. & Rönholm, H. (2006) Itsearviointi kouluyhteisöä kehittäväksi. EFQM-arviointimalli yleissivistävässä koulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 14.
- Svedlin, R. (2003) Utvärdering i skolan – mellan skolutveckling och styrpolitik. Helsingfors universitet. Pedagogiska institutionen. Forskningsrapport, 185.
- Väljörvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohanen, S. (2009) Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 40.
- Väljörvi, J. & Kupari, P. (2010) Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arvioinnin hyödyntäminen. Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 50. 21–29.





Salon Keskustan koulun laatuprosessi 2012

Leena Liusvaara, aluerehtori

Keskustan koulu Salossa on noin 400 oppilaan koulu, jossa toimivat musiikkiluokat, valmistava opetus ja esikouluryhmä. Koulun toimintakulttuuria muokkaavat myös suomi toisena kielenä oppilaat (18,1 % koulun oppilaista) sekä erityisen tuen päätöksellä opiskelevat oppilaat (18,6 % koulun oppilaista).

Laatuhanke aloitettiin koulussa keväällä 2012 tutustumalla perusopetuksen laatukriteereihin opettajakunnan kanssa. Jokainen opettaja tutustui laatukriteereihin itsenäisesti. Rehtori kokosi henkilökunnan yhteiseen kokoukseen, jossa selostettiin tulevan laatutyön tarkoitus: koulussa etsitään laatukorttien avulla kehittämisen keihäänkärjet, joihin seuraavan lukuvuoden aikana keskitytään. YT-ajalla järjestettiin kiertopistetyöskentelyiltapäiviä, jolloin opettajat saivat eteensä jokaisesta perusopetuksen laatukriteeristä laaditun seinälehden. Lehdelle opettajat saivat vapaasti kirjoittaa niitä asioita, jotka kyseisen kriteerin alueella oli koulussa hoidettu hyvin, sekä niitä asioita, joiden kehittämiseen haluttiin kiinnittää enemmän huomiota.

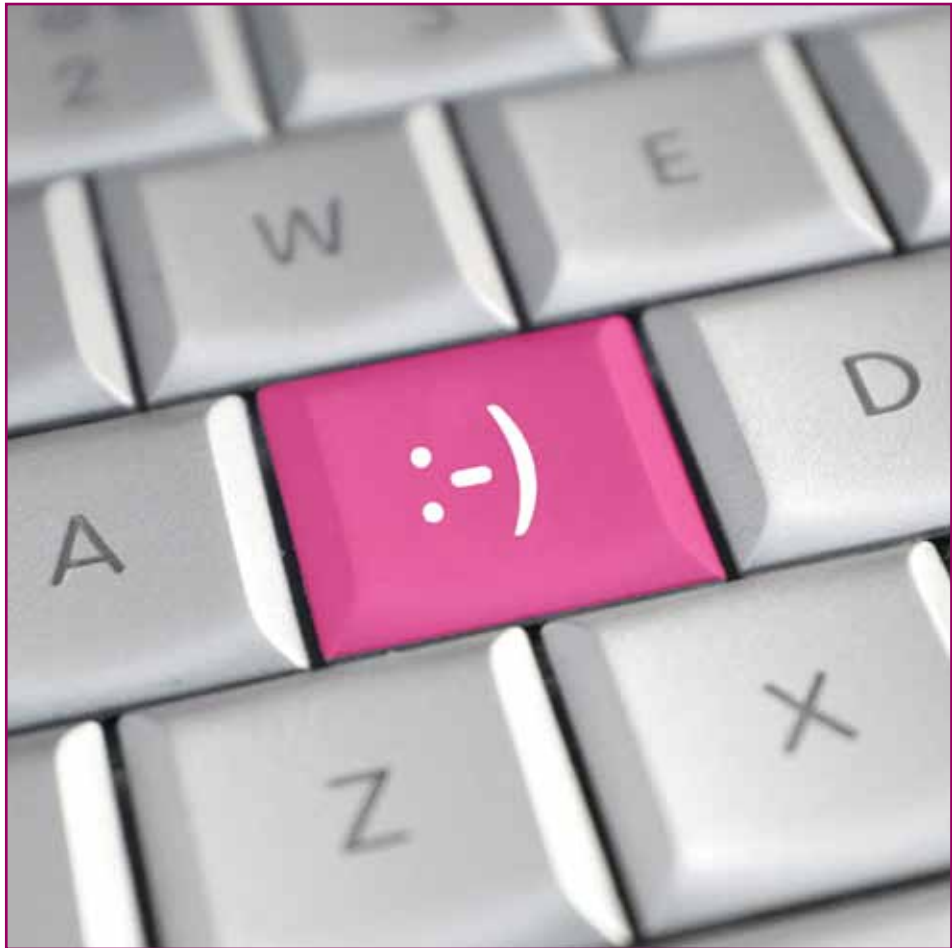
Kun kaikkiin 11 seinälehden oli tullut palautteita, tulevaisuusverstaas-menettelmää mukaillen opettajat saivat antaa tarralapuilla äänensä niillä kehittämis-kohteille, joita haluttiin nostaa ensisijaisesti esille. Kullakin opettajalla oli 5 ääntä, ja ääniä sai antaa yhdelle kohteelle halutessaan useita. Kokouksessa sovittiin, että kolme eniten ääniä saanutta kriteeriä nostetaan tarkastelukohteiksi sekä osaamisen että koulun toimintakulttuurin kehittämisen osalta lukuvuonna 2012–2013. Muut vähemmän ääniä saaneet kohdat jalostetaan kehittämiskohteiksi seuraavien vuosien

aikana. Tarkasteltaviksi nousivat 1) oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki -laatukortti: lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen eriytettäessä, 2) opetusjärjestelyt -laatukortti: vuosikellon rakentaminen ja 3) johtaminen-laatukortti: muutoksen johtaminen ja yt-ajan käyttö koulun kehittämistehtävässä.

Koska Keskustan koulun rehtori toimii myös aluerehtorina, seuraavassa vaiheessa pidettiin yhteisiä vesoiltpäiviä koko alueen kouluille. Iltapäivien alustajana toimi ulkopuolinen laatukonsultti, mutta varsinainen työskentely tehtiin alueen rehtoritiimin ohjauksessa. Rehtorit sopivat yhdessä parhaaksi katsomansa toimintatavat laatukorttien yksityiskohtaisempaa käsittelemistä varten. Samoin sovittiin alueen yhteisestä aikataulusta.

Talven 2012–2013 aikana opettajatyöryhmät kokoontuivat pohtimaan edellä mainittujen keihäänkärkien toteuttamista. Rehtori johti johtaminen-laatukortin kehittämistehtävää. Yt-aikaa käytettiin suunnitelmallisesti kouluttautumiseen ja mm. tutustumiseen sähköisiin oppimateriaaleihin. Johtamisen kehittymistä arvioidaan toukokuussa 2013. Vuosikellon rakentaminen aloitettiin tammikuussa 2013. Sen käytökelpoisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta arvioidaan vuoden kuluttua valmistumisesta. Kevään 2013 aikana koulussa aloitetaan arvioiva keskustelu lahjakkuuden käsitteestä ja sen kohtaamisesta koulussa.

Elokuussa 2013 työsuunnitelmaan nostetaan seuraava laatukortti ja sen tarkastelu koulun toimintakulttuurissa: oppimisympäristön (koulun piha-alueen) kehittäminen.



Luovaa laatua Kaarinasta

*Esko Poikela,
sivistysjohtaja*

Kaarinan kaupunki käynnisti oman *Perusopetuksen laatukriteereihin* perustuvan laatuhankkeensa keväällä 2012. Uuden kuntakohtaisen hankkeen tavoitteeksi määritettiin kouluja, opetustoimen johtoa ja päätöksentekijöitä motivoivan, kevyen ja nopeasti toteutettavan sekä strategista johtamista tukevan laatujärjestelmän luominen. Järjestelmän tulisi keskittyä koulu- ja järjestäjätason kehittämiskohteiden löytämiseen, valittujen ja toteutettujen kehittämistoimenpiteiden vaikuttavuuteen, tuottaa luotettavaa tietoa perusopetuksen nykytilasta Kaarinan kaupungissa sekä tukea strategista johtamista.

Laatutyön käynnistäminen

Kaarinan perusopetuksen laaturyhmään nimettiin tammikuussa 2012 neljä rehtoria, yksi sivistyslautakunnan jäsen sekä kaupungin opetusteknologiapäällikkö. Ryhmän toimintaa koordinoi kaupungin sivistysjohtaja. Opetusteknologiapäällikön tehtäväksi annettiin laatutyöhön soveltuvien työvälineiden räätälöinti, ryhmässä sovittujen mittauksen koordinointi ja arviointijulkaisujen tuottaminen.

Ryhmän varsinainen toiminta käynnistyi pohdinalla laatujärjestelmän rakenteesta ja kehittämistyön aikataulusta. Varsin nopeasti päädyttiin ratkaisuun, jossa laatujärjestelmän perusrakenteen tulisi muodostamaan tuloskortteihin perustuva järjestelmä –

OKM:n julkistamien perusopetuksen laatukriteerien muodostaessa laadittavien korttien perustan. Laadunarviointityö päätettiin toteuttaa neljän vuoden kierrolla, joka tarkoittaisi kahden-kolmen laadun osa-alueen (laatukortin) läpikäyntiä vuosittain. Sama osa-alue arvioitaisiin kuitenkin aina kaksi kertaa lukuvuoden aikana (syksyllä ja keväällä), jolloin nopea palaute toimenpiteiden vaikuttavuudesta sekä motivoisi että mahdollistaisi uusien kehittämistoimenpiteiden tekemiseen.

Toivotun laatutason määrittäminen – mittareiden rakentaminen

Laatujärjestelmään liittyvän arvioinnin, raportoinnin ja johtopäätösten teon kompastuskiveksi on kaarinalaisten kokemusten perusteella muodostunut toimintaa kuvaavien ja luotettavien mittareiden valinta sekä esille nousevien kehittämiskohteiden konkretisoiminen kaupunki- ja koulukohtaisiksi kehittämisprojekteiksi ja edelleen käytännön toimenpiteiksi. Välttääkseen nämä kompastuskivet laaturyhmä päätyi keskittämään huomiota erityisesti toimintaa ja laatua kuvaavien mittareiden laadintatyöhön.

Jo varhaisessa vaiheessa todettiin, että Kaarinassa toteutetaan runsaasti erilaisia kyselyjä henkilöstölle, oppilaille ja huoltajille. Näiden kyselyjen tuottamaa tietoa voitaisiin käyttää sellaisenaan tai valikoiden

osana tehtävää laadunarviointityötä. Osa tehtävästä arvioinnista voitaisiin toteuttaa kevyesti ”tarkistuslistalla”, jossa määritettäisiin ne dokumentit ja toimin-
tamallit, jotka kullakin oppilaitoksella tulisi olla kun-
nossa – näin toteutettiin mm. oppimisympäristön
turvallisuuden arviointi.

Strategisen suunnittelun prosessi käynnistetään yleensä lähes pääsääntöisesti olemassa olevaa toimin-
taympäristöä ja sen tilaa arvioimalla. Erilaisilla ana-
lyyseillä ja mittauksilla tuotetaan mahdollisimman
tarkka kuva nykytilasta, mahdollisista havaituista
laadun ongelmista, luodaan näkemystä tulevaisuuden
toimintaympäristöstä ja ennakoidaan mahdollisia
uhkia sekä kartoitetaan mahdollisuuksista. Tältä
perustalta lähdetään rakentamaan visiota toivotusta
tulevaisuudesta, pohditaan keinoja ja toimenpiteitä
sekä asetetaan aikataulutettuja askelmerkkejä tuon
toivotun tulevaisuuden saavuttamiseksi.

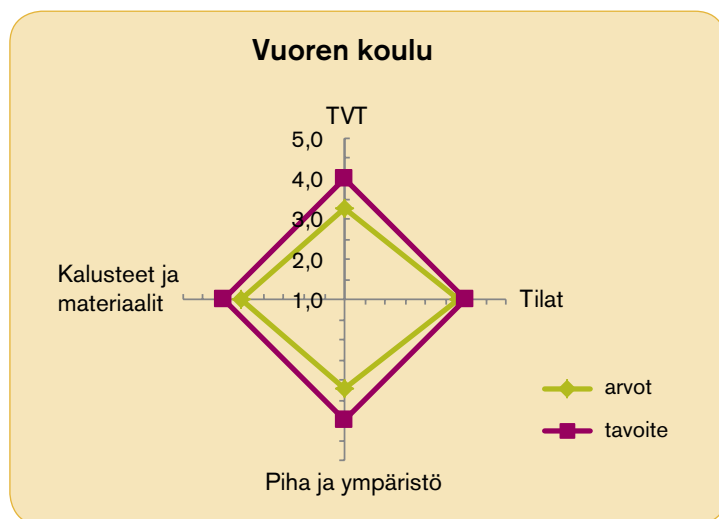
Kaarinassa koko laatuhanke kytkettiin osaksi strate-
gisen suunnittelun prosessia. Hyvä laatu ja laatuksitee-
rit määritettiin halutun tulevaisuuden näkökulmasta
- tehty valinta oli kehittämisorientoitunut ja proaktii-
vinen. Laadunarviointiprosessi käynnistettiin luomalla
näkemys toivotusta ja tavoiteltavasta tulevaisuudesta ja
tuo haluttu tulevaisuus (visio) määritettiin konkreet-
tiseksi jo laadittujen laatumittareiden kautta. Visuaa-
lisen toteutuksen ja selkeyden vuoksi tavoiteltavaksi
”hyväksi” kuvaukseksi tulevaisuudesta muokattiin
kuvaus mittariasteikon (1–5) raja-arvolle 4.

Kaarinan perusopetuksen laadun arvioinnin mit-
tareita määritettäessä keskeisiksi kriteereiksi valittiin
seuraavat:

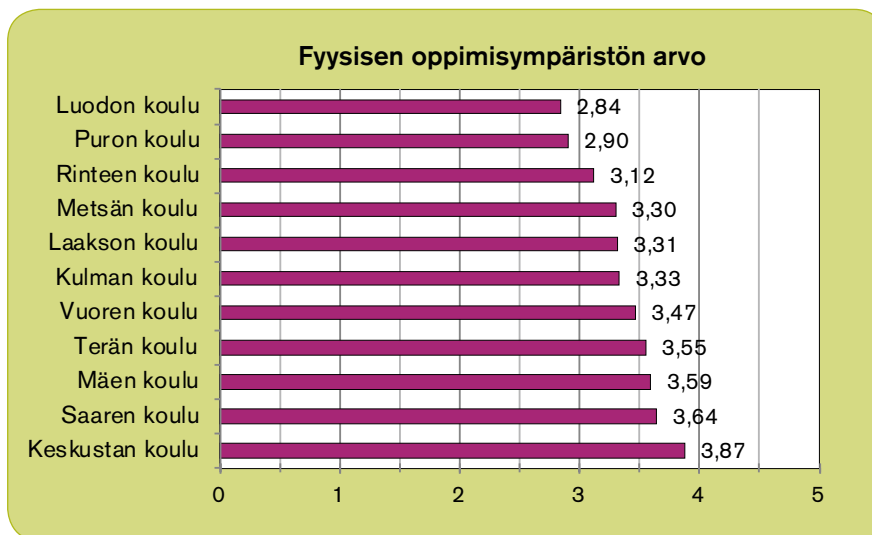
- 1 mittarin tulee kuvata mitattavaa kohdetta yksiselitteisesti ilman merkittävää tulkinnan mahdollisuutta
- 2 mittareissa käytetään apuna jo tehtyjä tai tehtäviä arviointeja (esim. kaupungin henkilöstökyselyt, kansallinen kouluterveystutkimus)
- 3 mittarin tulee osoittaa kehittämiskohteet ja konkretisoida nykytilan vs. tavoitetilan poikkeamat
- 4 mittarin tulee tukea ja selkeyttää koulu- ja kuntakohtaisten kehitysprojektien nimeämistä.

Fyysisen oppimisympäristön ja oppimisympäristön turvallisuuden laadunarviointiprosessin eteneminen

Jotta laatutyö saataisiin rivakasti liikkeelle ja osalli-
set motivoituisivat hankkeeseen liittyvään työhön,
käynnistettiin Kaarinan laatuhanke fyysisen oppi-
misympäristön ja oppimisympäristön turvallisuuden
arvioinnilla. Ratkaisu oli sinällään varsin helppo, sillä
mittausten ja mittareiden laatiminen olisi varsin käy-
tännön läheistä toimintaa ja tuottaisi nopeasti tietoa
koulujen tilanteesta sekä mahdollistaisi konkreettis-
ten kunta- ja koulukohtaisten kehittämistoimenpi-



Kuva 1. Yhden koulun fyysisen oppimisympäristön laadun arvioinnin koonta graafisesti.



Kuva 2. Kaupungin kaikkien koulujen (nimet kuvitteelliset) fyysisen oppimisympäristön laadun arvioinnin koonta. Tavoitetilana mittarin raja-arvo 4.

teiden käynnistämisen. Ajallisesti lyhyellä arviointi-prosessin läpikäynnillä päästäisiin nopeasti haluttuun tilanteeseen eli toimenpiteiden, tehtävien, resurssien ja vastuiden määrittämiseen. Aikaa arvioinnin toteutamisesta projektien ja tehtävien määrittelyyn kului alle kuukausi.

Toimintatavan valinnalla oli näin jälkikäteen arvioituna arvaamattoman suuret vaikutukset juuri rehtoreiden motivaation syntymiseen. Esiteltäessä asiaa rehtorikunnalle järjestetyssä yhteisessä kokouksessa valittu toteutustapa sai vilpittömästi kehuja. Mittarit olivat rehtoreiden mielestä hyvin laadittuja ja kuvasivat koulun fyysisen oppimisympäristön keskeisiä piirteitä ja toisivat varmasti näkyville mahdolliset kehittämiskohteet. Erityistä kiitosta sai mittaus-tien raportoinnin koulu- ja kuntakohtainen graafinen toteutus sekä itse prosessin keveys ja nopeus.

Kaarinan fyysisen oppimisympäristön laadun mittarit ja oppimisympäristön turvallisuuden tarkis-tuskortti valmistuivat maaliskuussa 2012. Arviointi toteutettiin huhtikuussa 2012 taulukkomuotoisena koululle sähköisesti jaettuna asiakirjapohjana. Ku-kin koulu täytti nelisivuisen arviointitaulukkonsa ja kirjasi mahdolliset erityiset huomiot sanallisina lisä-yksinä (mikäli mittarin arvo oli 1 tai 2). Koulu sai pikapalautteena luodusta taulukosta oman koontansa sekä taulukkomuotoisena että graafisena kuvana. Poikkeamat määritetystä laadun tavoitearvosta ha-

vainnollistuivat grafiikan avulla ja taulukkomuotoi-sesta esityksestä oli helposti poimittavissa ne kehittä-miskohteet, joihin tarttumalla ja parantamalla loppu-tulos saataisiin vastaamaan asetettua tavoitetasoa. Jo toukokuussa, koulun valmistellessa seuraavan vuoden vuosisuunnitelmaa, määritettiin koulussa seuraavan lukuvuoden kehittämiskohteet, asetettiin projektit ja päätettiin tehtävät toimenpiteet sekä nimettiin toimenpiteiden vastuuhenkilöt. Suunnitelman mu-kaisesti lautakunnalle raportoitui laatuarvioinnin tuloksista syyslukukauden alussa ja koulujen vuo-sisuunnitelmiin kirjattiin projektit (toimenpiteet), joilla koulu kävisi käsiksi omaan kehittämistyöhönsä.

Seuraavaksi

Keväällä 2013, uuden valtuustokauden käynnistämän strategiatyön yhteydessä, sivistyslautakunta määrittää talousarvioonsa ja toimintasuunnitelmaansa ne järjes-täjätason hankkeet ja toimenpiteet, joilla parannetaan oppilaitosten fyysinen oppimisympäristön laatua ja turvallisuutta lähemmäksi haluttua laatutasoa. Jär-jestäjätason toiminnan vaikuttavuutta tullaan arvioi-maan laadunarviointijärjestelmän mukaisesti kerran neljässä vuodessa sekä vuosittain talousarviossa asetet-tujen tavoitteiden toteutumisen seurantana.

Laaturyhmä on jatkanut toimintaansa ja laatinut sekä johtamiseen että henkilöstöön liittyvät laatu-

kortit mittareineen. Näiden korttien ja käytettävien mittareiden testaus toteutettiin syksyllä 2012 ja varsinainen koulu- ja järjestäjäkohtainen arviointi toteutetaan huhtikuun 2013 loppuun mennessä. Arvioinnista saatavan palautteen perusteella koulut,

opetustoimen hallinto ja sivistyslautakunta nimeävät touko-elokuussa kehittämisprojektinsa ja suunnittelevat seuraavien kolmen vuoden aikana tehtävät toimenpiteet. Kaarinan laatuhanke jatkaa edelleen vahvassa myötätulessa.



Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2013 ilmestyneet

- 1 Toiminta- ja taloussuunnitelma 2014–2017
- 2 Liikuntatoimi tilastojen valossa;
Perustilastot vuodelta 2011
- 4 Yliopistojen tieteellinen ja taiteellinen toiminta
sekä yhteiskunnallinen vaikuttavuus vuonna
2011. Yhteenveto yliopistoilta kerätyistä
julkaisutiedoista
- 5 Taidetta arkeen; Selvitys valtion keinoista
edistää prosenttiperiaatetta osana julkista
rakentamista



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-207-4 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0351 (PDF)

Helsinki 2013

